

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Opettajien ja huoltajien käsityksiä Lapset puheeksi -  
keskustelusta

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
HELMI-TUULIA KORPIJÄRVI  
Syyskuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

HELMI-TUULIA KORPIJÄRVI: Opettajien ja huoltajien käsityksiä Lapset puheeksi -keskustelusta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 86 sivua

Syyskuu 2018

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on esitellä opettajien ja huoltajien erilaisia käsityksiä Lapset puheeksi -keskustelusta. Lapset puheeksi -keskustelu (myöhemmin Lp-keskustelu) on osa Suomen Mielenterveysseuran Lapset puheeksi -menetelmää. Lp-keskustelua käytetään koulussa opettajien ja huoltajien välisten tapaamisten muotona.

Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus. Aineisto tutkimukseen kerättiin eräässä itäsuomalaisessa kunnassa haastattelemalla Lp-keskustelua vuorovaikutuksen välineenä käyttäneitä opettajia ja huoltajia. Aineisto analysoitiin fenomenografista analyysitapaa käyttämällä. Analyysin tarkoituksena oli tuoda esiin niitä erilaisia käsittämisen tapoja, joita opettajilla ja huoltajilla on Lp-keskustelusta.

Tutkimuksen tuloksena syntyi kolme kuvauskategorijärjestelmää. Jokainen kuvauskategoria on yhdenlainen tapa käsittää Lp-keskustelu ilmiönä. Kuvauskategoriaan 1 on koottu käsitykset, joiden mukaan Lp-keskustelu on kasvatuskumppanuutta tukeva vuorovaikutuksen väline. Kuvauskategoriassa 2 on tuotu esiin opettajien ja huoltajien esittämät kehitysehdotukset Lp-keskustelulle. Kuvauskategoriaan 3 on yhdistetty käsitykset, joiden mukaan Lp-keskustelu on tarpeeton vuorovaikutuksen väline.

Kuvauskategorioita erottavaksi tekijäksi nousi se, kuinka Lp-keskustelun käsittämisen tavat ovat yhteydessä siihen, mitä huoltajat ja opettajat ajattelevat kasvatustasosta ja yhteistoiminnan tasosta kodin ja koulun välillä. Ne huoltajat ja opettajat, jotka ajattelivat kasvatustasosta kodin ja koulun yhteinen tehtävä, ilmaisivat käsityksiä, jotka sijoituivat kuvauskategoriaan 1 ja 2. Näiden käsitysten lisäksi opettajat ja huoltajat nostivat haastatteluissa esiin myös kuvauskategoriaan 3 kuuluvia käsityksiä. Kuvauskategorian 3 käsityksiä yhdistää se, että niiden mukaan opettajan ja huoltajan välisessä vuorovaikutuksessa ei tarvitse pyrkiä kasvatuskumppanuuteen.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat tietoa siitä, minkälaisin tavoin opettajat ja huoltajat suhtautuvat Lp-keskustelun käyttöön vuorovaikutuksen välineenä. Lisäksi olen esitellyt tutkimuksessa kehitysehdotuksia Lp-keskustelulle. Tutkimus on myös kuvaus siitä, millä tavoin Lp-keskustelu innovaationa soveltuu koulun tarpeisiin.

Avainsanat: Lapset puheeksi -menetelmä, kodin ja koulun välinen vuorovaikutus, lapsen kehitysympäristöt, kasvatuskumppanuus, syrjäytymisen ehkäisy, pärjäävyys

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>LAPSEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN JA SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY .....</b>	<b>6</b>
2.1	LAPSEN HYVINVOINTI KEHITYSYMPÄRISTÖJEN NÄKÖKULMASTA .....	6
2.2	SYRJÄYTYMINEN JA PÄRJÄÄVYYS .....	8
2.3	LASTEN JA NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY .....	10
2.4	OPETTAJAN ROOLI SYRJÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISIJÄNÄ JA PÄRJÄÄVYYDEN TUKIJANA .....	13
<b>3</b>	<b>KODIN JA KOULUN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS .....</b>	<b>15</b>
3.1	OPETTAJAN JA HUOLTAJAN VÄLINEN KASVATUSVASTUUN JAKO .....	16
3.2	KAHDEKSAN LÄHTÖKOHTAA KASVATUKUMPPANUUDEN MUOTOUTUMISELLE .....	18
3.3	YHTEYDENPIDOSTA YHTEISTOIMINTAAN .....	20
3.4	KESKUSTELU KASVATUKUMPPANUUDEN RAKENTAJANA .....	23
<b>4</b>	<b>LAPSET PUHEEKSI -MENETELMÄ.....</b>	<b>25</b>
4.1	LAPSET PUHEEKSI -KESKUSTELU .....	27
4.2	LAPSET PUHEEKSI -NEUVOPITO JA -SEURANTANEUVONPIDOT .....	29
4.3	TIETOA LAPSET PUHEEKSI -MENETELMÄN KÄYTÖSTÄ .....	30
4.4	AIEMMAT TUTKIMUKSET LAPSET PUHEEKSI -MENETELMÄSTÄ .....	31
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN SUORITTAMINEN .....</b>	<b>33</b>
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT .....	33
5.2	TUTKIMUSSTRATEGISET VALINNAT .....	35
5.2.1	<i>Laadullinen tutkimus .....</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Fenomenografiset taustaoletukset .....</i>	<i>36</i>
5.2.3	<i>Käsityksistä kohti tulosavaruutta.....</i>	<i>39</i>
5.2.4	<i>Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä .....</i>	<i>41</i>
5.3	AINEISTOSTA TULOSSIIN – TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	42
5.3.1	<i>Tutkimusaineisto ja aineistonkeruun eteneminen.....</i>	<i>43</i>
5.3.2	<i>Aineiston analyysi.....</i>	<i>46</i>
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>51</b>
6.1	OPETTAJAIN JA HUOLTAJAIN KÄSITYKSET LAPSET PUHEEKSI -KESKUSTELUSTA .....	51
6.2	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ.....	61
6.2.1	<i>Kuvauskategoria 1: Lapset puheeksi -keskustelu kasvatuskumppanuutta tukevana .....</i>	<i>63</i>
6.2.2	<i>Kuvauskategoria 2: Lapset puheeksi -keskustelussa kehitettävää .....</i>	<i>66</i>
6.2.3	<i>Kuvauskategoria 3: Lapset puheeksi -keskustelu tarpeettomana.....</i>	<i>68</i>
6.3	KUVAUSKATEGORIOIDEN YHTEENVETO .....	69
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>72</b>
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....</b>	<b>77</b>
8.1	TUTKIJAN ROOLI, TAUSTASITOUUMUKSET JA ENNAKKO-OLETUKSET .....	77
8.2	AINEISTON HANKINTAAN LIITTYVÄT KYSYMYKSET .....	79
8.3	ANALYYSIN LUOTETTAVUUS.....	82
8.4	TULOSTEN YLEISTETTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	83
<b>9</b>	<b>LOPUKSI.....</b>	<b>85</b>

# 1 JOHDANTO

”Pahimmillaan kasvatusvastuusta vetäytyvä koulu kasvattaa erittäin hyvin lukevia, laskevia ja luonnontieteitä osaavia kouluampujia” (Kaipio 2011).

Kasvatustieteiden professorin Kalevi Kaipion tekstiotteessa on kiteytetty viime vuosikymmenten aikana lisääntynyt huolestunut puhe lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Myös koulu instituutiona on valjastettu osaksi syrjäytymistä ennaltaehkäisevää toimintaa (Säntti 2008, 7). Julkisessa keskustelussa on tuotu esiin koulun mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja tukea heidän kehitystään (mm. Sandberg 2015, 299; Ristolainen, Varjonen & Vuori 2013). Toisaalta kirjallisuudessa on korostettu myös sitä, että opettajien ja koulun on mahdotonta vastata tehokkaasti näin laajaan pedagogisen todellisuuden ulkopuolella olevaan ongelmaan (mm. Sandberg 2015, 299; Säntti 2008, 10). Opettaja Tommi Kinnunen tuo esiin kolumnissaan ”Kyllä koulu hoitaa”, kuinka tilanteissa, joissa yhteiskunnassa huomataan valuvika, tutkijat kisaavat siitä, kuka ensimmäisenä ehtii ehdottamaan sitä peruskoulun ratkaistavaksi (Kinnunen 29.4.2018). Koulutodellisuus ja opettajan työ ovat siis aivan uudenlaisten haasteiden edessä, joihin pyritään vastaamaan muun muassa uusia innovaatioita käyttöön ottamalla (Fullan 2001, 13–14).

Yhtenä vastauksena lasten pahoinvointiin on kouluissa pyritty vahvistamaan opettajan ja huoltajan välistä vuorovaikutusta ”kasvatuskumppanuuden” avulla (Lämsä 2013, 49). Kasvatuskumppanuus sisältää ajatuksen opettajan ja huoltajan välisestä aktiivisesta ja tasa-arvoisesta yhteistoiminnasta lapsen hyvinvoinnin eteen (em. 2013, 51). Opettajan ja huoltajan välistä kasvatuskumppanuutta tukemaan on kehitetty muun muassa Suomen Mielenterveysseuran Lapset puheeksi -menetelmä (myöhemmin myös Lp-menetelmä). Menetelmän tarkoituksena on tarjota uudenlainen malli opettajan ja huoltajien väliseen vuorovaikutukseen. Lp-menetelmä on suunnattu käytettäväksi niiden lasten kohdalla, joiden perheessä esiintyy erilaisia vaikeuksia ja paineita. Menetelmää voidaan kuitenkin hyödyntää myös tilanteissa, joissa lapsella itsellään esiintyy haasteita arkipäivän elämässä. Koulun yhteydessä Lp-menetelmää on käytetty toimivan kodin ja koulun vuorovaikutuksen muodostamisessa kaikkien lasten kohdalla. Työmenetelmän tarkoituksena on tukea koululaisen kehitystä ja vahvistaa lapsen tukiverkoston toimintaa. Lp-menetelmällä on tarkoitus ehkäistä oppilaan terveydellisiä ongelmia ja edistää lapsen hyvinvointia. (Solantaus & Niemelä 2016, 21–27.)

Opettaja voi hyödyntää Lapset puheeksi -menetelmää tutustumisen välineenä ja pohdittaessa toimintatapoja lapsen suotuisan kehityksen takaamiseksi. Lp-menetelmä koostuu kolmesta osasta: Lapset puheeksi -keskustelusta, -neuvonpidosta ja -seurantaneuvonpidoista. Tämän tutkimuksen tapauksessa olen kiinnittänyt huomion erityisesti Lp-keskustelun käyttöön opettajan ja huoltajan välisen tutustumisen välineenä. Menetelmään kuuluvat varhaiskasvatukseen sekä ala- ja yläkouluun suunnatut lokikirjat, joiden pohjalta pyritään kartoittamaan lapsen temperamenttiin ja hyvinvointiin liittyviä osa-alueita opettajan, huoltajan ja lapsen näkökulmasta. Lp-keskustelu voidaan toteuttaa myös ainoastaan aikuisten välisenä niin, että mukana keskustelussa ovat huoltaja ja opettaja. (Solantaus & Niemelä 2016.)

Koska Lp-menetelmä on uusi huoltajien ja opettajan vuorovaikutuksen väline, ei menetelmän käytöstä koulun kontekstissa ole aiempaa tutkimusta. Tutkimus olisi kuitenkin tarpeellista, jotta Lp-menetelmää olisi mahdollista kehittää koulun tarpeisiin sopivaksi. Laadullinen tutkimustieto siitä, millä tavoin opettajat ja huoltajat ovat käsittäneet ja kokeneet Lp-menetelmän käytön, antaa tietoa siitä, miten Lp-menetelmä soveltuu opettajan ja huoltajan vuorovaikutukseen. Vuonna 2016 tein kandidaatin tutkielmani opettajien kokemuksista Lp-menetelmän käytöstä. Siinä mielenkiintoiseksi jatkotutkimuskysymykseksi nousi, minkälaisia vaihtelevia käsityksiä opettajilla ja huoltajilla on Lp-menetelmästä. Opettajien ja vanhempien käsitykset Lp-keskustelusta rajautuivat tämän tutkielmani näkökulmaksi, koska tutkimuksen tarkoituksena on toimia siltana Lp-menetelmän kehittäjien ja käyttäjien välillä. Tulevan ammattini vuoksi koen myös tärkeäksi henkilökohtaiseksi tavoitteeksi oppia lisää kodin ja koulun vuorovaikutuksesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi sitä, minkälaisen vastaanoton Lp-keskustelu on saanut uudenlaisten innovaatioiden viidakossa. Tarkastelen tutkimuksessa Lp-keskustelua osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä, jonka myötä koulusta on tehty yksi toimija lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä. Opettajat ja vanhemmat ovat eturivin paikalla vaikuttamassa lasten hyvinvointiin. Jotta oppilaiden tasapainoinen kasvu mahdollistuisi, on molempien osapuolten osattava reagoida myös niissä tilanteissa, joissa lapsen elämäntilanne on haastava.

## 2 LAPSEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN JA SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY

Lapsen ensisijainen kehitysympäristö on perhe, jolla on vaikutuksensa lapsen hyvinvointiin. Perheissä aineelliset, sosiaaliset ja henkiset elinolot määrittävät pitkälti vanhempien mukaan (Bardy 2009, 233). Perheen ohella lapsella on kuitenkin myös monia muita kehitysympäristöjä, kuten harrastukset, sukulaiset, päivähoito ja koulu (Bronfenbrenner 1979). Tässä tutkimuksessa kehitysympäristö käsitteenä tarkoittaaakin kaikkia edellä esitettyjä elinpiirejä, jotka vaikuttavat omalta osaltaan lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin.

Lapset puheeksi -keskustelulla pyritään puuttumaan lasten ja nuorten syrjäytymiseen sekä tukemaan heidän pärjäävyyttään huoltajien ja opettajien välistä vuorovaikutusta kehittämällä. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on ymmärtää, minkälaisiin haasteisiin Lp-keskustelulla ja -menetelmällä pyritään vastaamaan. Lp-menetelmän käyttöönotto opetustoimen palveluissa juontuu yhteiskunnalliselta tasolta tulevasta paineesta vastata koulussa lasten ja nuorten pahoinvointiin. Lasten hyvinvointiin liittyvät syrjäytymisen ja pärjäävyyden käsitteet luovat kehitysympäristöteorioiden ohella teoreettista viitekehystä Lp-keskustelua koskevalle tutkimukselle.

### *2.1 Lapsen hyvinvointi kehitysympäristöjen näkökulmasta*

Pro gradu -tutkielmassani lapsen hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä lähestytään kehitysympäristöjen näkökulmasta. Lapsen kehitystä ja terveyttä tarkasteltaessa on huomioitava, kuinka hyvinvointiin liittyvät tekijät voidaan jaotella lapsen yksilöresursseihin sekä yhteisötekijöihin, jotka vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti (Minkkinen 2015, 25–27). Lapsen yksilöresursseilla tarkoitetaan lapsen biologisia, sosiaalisia, psyykkisiä ja fyysisiä lähtökohtia. Nämä yksilöresurssit vaikuttavat lapsen ulkoiseen toimintaan. Lapsi ei ole passiivinen kohde, vaan aktiivinen toimija, joka vaikuttaa omalla toiminnallaan sosiaalisen todellisuuden muotoutumiseen. (Vygotsky 1962; 1978.)

Yksilöresurssien ohella lapsen toimintaan vaikuttavat yhteisöt, kuten koti, harrastuspiiri ja koulu. Näillä kehitysympäristöllä tarkoitetaan psyykkistä ja fyysistä elinpiiriä, jossa lapsi on osallisena ja jolla on merkityksensä lapsen kasvulle. Kehitysympäristöillä on sekä itsenäinen vaikutus lapsen kehitykselle että yhteisvaikutus muiden ympäristöjen kanssa. (Solantaus 2002.)

Lapsen hyvinvoinnin yhteisötekijöitä voidaan tarkastella lähemmin myös Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kehitysteorian kautta. Ekologisesta näkökulmasta katsottuna lapsi nähdään ensisijaisesti yhteisön jäsenenä, joka on vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Bronfenbrenner (1979, 7–8) jakaa lapsen kehitykseen vaikuttavat eri tasoiset sosiaaliset systeemit mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Mikrotasolla tarkoitetaan lapsen yksilöresursseja sekä kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta esimerkiksi vanhempien ja opettajan kanssa. Mesosysteemi kuvaa puolestaan mikrosysteemien välistä vuorovaikutusta, kuten opettajan ja huoltajan välistä keskustelua. Eksosysteemi on taso, jonka osallisena lapsi itse ei ole, mutta jonka vaikutukset välittyvät lapsen elämään mikrosysteemien kautta ja johon lapsi itse myös tätä kautta vaikuttaa. Tällainen taso on esimerkiksi vanhempien työpaikka. Makrosysteemillä tarkoitetaan puolestaan esimerkiksi sitä kulttuuria ja niitä uskomusjärjestelmiä, jotka vaikuttavat siihen, minkälaisiksi mikro-, meso-, ja eksotasot muodostuvat. (Bronfenbrenner 1979, 7–8).

Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian taso on mesotaso, jolla kuvataan esimerkiksi opettajan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta kuvataan myös Sameroffin (2009) transektionaalisessa mallissa, jossa tarkastellaan sitä, kuinka myös lapsi vaikuttaa kehitysympäristöihinsä omalla toiminnallaan. Lisäksi Sameroffin transektionaalisessa mallissa tulee esille, kuinka vuorovaikutus rakentuu aina aiemmalle vuorovaikutukselle (2010, 12–13). Näin ollen esimerkiksi huoltajien ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat aina myös molempien tahojen aiemmat kokemukset kodin ja koulun vuorovaikutuksesta.

Lapsen kehitysympäristöjä tarkasteltaessa on otettava huomioon se, kuinka jokaisella lapsella on oma yksilöllinen temperamenttinsa. Bronfenbrennerin myöhemmin kehittämän bioekologisen mallin (2002, 222) mukaan ympäristön ja lapsen ominaisuudet käynnistävät jatkuvan prosessin, joka vaikuttaa lapsen kehityksen kulkuun. Bioekologisen mallin tärkein anti on siinä, että lapsen ja hänen kehitysympäristöjensä vuorovaikutusta tarkasteltaessa on yksilöä ja kontekstia tutkittava samanaikaisesti (Hirsto 2001, 27). Sanson, Hemphill ja Smart (2004) ovat tutkimuksessaan nostaneet esille, kuinka temperamenttipiirteet tulevat näkyviin eri tavoin erilaisissa kehitysympäristöissä. Näin ollen kehitysympäristöjen vuorovaikutuksen tutkimisen kautta on mahdollista keskittyä lapseen ja siihen, miten hänen kehitystään voitaisiin tukea parhaiten.

Lapsen temperamentin ja ominaisuuksien, eli yksilöressurssien, sekä kehitysympäristöjen tarkastelun lisäksi lapsen kehitystä voidaan tutkia Hurrelmanin (1988) tavoin kiinnittämällä huomiota sosiaaliseen struktuuriin, joka vaikuttaa mikrosysteemien toimintaan ja tätä kautta lapsen kehitykseen. Näin ollen esimerkiksi siihen, miten lapsi tulee kohdatuksi luokassa vaikuttavat ne käsitykset, joita opettaja omalla toiminnallaan välittää. Lapsen kasvaessa hänen kykynsä ulkoisen todellisuuden prosessoimiseen kehittyy ja tätä kautta lapsen on mahdollista tulla yhä tietoisemmaksi siitä, minkälaisia vaikutuksia sosiaalisella ja materiaalisella ympäristöllä on hänen kehitykseensä (Hurrelman 1988).

Lapsen kehitysympäristöjä koskevien teorioiden mukaisesti, voidaan sanoa, että pienen lapsen kohdalla mikrosysteemeissä toimivat aikuiset, ovat vastuussa lapsen kehityksestä. Kehitysympäristöt voivat kuitenkin tukea toisiaan lapsen hyvinvoinnin mahdollistamiseksi. Tutkimukset lapsen kehitysympäristöistä ovat osoittaneet myös, että toimiva vuorovaikutus esimerkiksi koulussa voi auttaa lasta selviytymään ongelmista kotona sekä päinvastoin (Ungar, Ghazinour, Richter 2013, 348). Näin ollen toimivan aikuisten välisen vuorovaikutuksen avulla voidaan jakaa vastuuta niissä tilanteissa, jos lapsen suotuista kehitystä vaarantuu esimerkiksi vanhemman sairauden tai opettajan vaihdosten takia.

## ***2.2 Syrjäytyminen ja pärjäävyys***

Lasten hyvinvoinnin vaarantuessa voidaan huomio kiinnittää joko niihin tekijöihin, jotka suojaavat hyvinvointia tai niihin, joilla voi olla haavoittavat vaikutukset psyykkiselle hyvinvoinnille. Suojaaviin tekijöihin keskityttäessä keskeiseksi muodostuu pärjäävyyden (resilience) käsite (Lahti 2014, 330). Pärjäävyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilön hyvinvointi ei vaarannu kuormittavissa tai ongelmallisissa tilanteissa (Zimmerman 2013). Pärjäävyyden käsitteellä pyritään siis vastaamaan kysymykseen siitä, miksi samanlainen elämäntilanne voi johtaa yksilöllisesti joko siihen, että hyvinvointi järkkyy tai ei järky (em. 2013). Pärjäävyys ei kuitenkaan ole henkilön ominaisuus, vaan pärjäävyyttä syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Gray, Pardón ja Waxman (2004, 4) esittävät artikkelissaan, kuinka pärjäävyys on dynaaminen prosessi, jota on mahdollista harjoitella ja kehittää. Pärjäävyys siis suojaaa lasta syrjäytymisen kierteeltä.

Pärjäävyyttä tarkasteltaessa olennaisiksi lasta suojaavat tekijät voidaan jaotella sisäisiin ja ulkoisiin voimavaroihin (Zimmermann 2013; Fergus & Zimmermann 2005). Sisäisillä voimavaroilla tarkoitetaan esimerkiksi yksilön itsetuntoa ja minäpystyvyyttä, jotka suojaavat hyvinvointia. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan puolestaan lapsesta riippumattomia tekijöitä, kuten aikuisten antamaa tukea ja turvaa. Lp-keskustelua käytäessä keskustelussa pyritään nostamaan esiin



myös lapsen vahvuuksia, jotta aikuisten olisi mahdollista tukea lapsen pärjäävyyttä mahdollisista haasteista huolimatta (Solantaus & Niemelä 2016, 24).

Pärjäävyyden lisäksi lapsen elämässä voi esiintyä haavoittuvuuksia, jotka voivat kasaantuessaan johtaa terveyden ongelmiin sekä yhteiskunnalliselta tasolta tarkasteltuna syrjäytymiseen (Solantaus & Niemelä 2016, 24). Syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi on tärkeää, että lapsen kehitysympäristössä toimivat aikuiset, kuten opettajat ja huoltajat, ymmärtävät syrjäytymisen käsitteen moniulotteisuuden ja pystyvät näin ennaltaehkäisemään syrjäytymistä tehokkaammin (Sandberg 2015, 136). Lp-menetelmän avulla pyritään muun muassa koulun tasolta ehkäisemään ongelmien kasaantumista ja tätä kautta syrjäytymistä (Solantaus & Niemelä 2016).

Syrjäytyminen koulumaailmassa voidaan määritellä useilla erilaisilla tavoilla, mutta yleisesti koulusyrjäytymisen voidaan ajatella liittyvän syrjäytymiseen yleisemmin. Pölkki (2001, 125) nimeää syrjäytymisen tarkoittavan ulos ajautumista muun muassa koulusta, työstä ja sosiaalisista suhteista. Sen sijaan Hamarus ja Landén (2014) lähestyvät syrjäytymisen käsitettä erottamalla syrjäytymisvaarassa olevan yksilön ja yhteiskunnan näkökulmat toisistaan. Yhteiskunnan näkökulmaa tarkastellessa Hamarus ja Landén nostavat esille myös kysymyksen siitä, ajattelemmeko piilotajuisesti syrjäytymisen johtuvan aina osittain yksilöstä itsestään (2014). Lp-keskustelun taustalla on kuitenkin luettavissa ajatus siitä, kuinka syrjäytyminen lasten kohdalla on ennaltaehkäistävissä ja johtuu lapsen persoonallisuuden sijaan lapsen kehitysympäristön haasteista (ks. Solantaus & Niemelä 2016). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL 2015b) nettisivuilla nuorten syrjäytyminen käsitteenä liitetään myös nuoren kehitysympäristöön ja siitä ulkopuolelle jäämiseen. THL:n määritelmässä syrjäytyminen nähdään erilaisten yhteiskunnallisten järjestelmien, kuten koulutus- ja työmarkkinajärjestelmien, ulkopuolelle joutumisena ja sen hyvinvointivaikutuksina. THL:n määritelmän mukaisesti koulutussyrjäytymisellä on siis vaikutuksensa myös syrjäytymiseen laajemmin.

Syrjäytymisen käsite määritelläänkin usein syrjäytymisen lopputulosta tarkastellen. Lapsista ja nuorista puhuttaessa on kuitenkin otettava huomioon ikätaso ja ne seikat, jotka lopulta johtavat syrjäytymiseen lopputuloksena. Järvinen ja Janhukainen (2001, 132–134) esittävät, että nuorista puhuttaessa varsinaisen syrjäytymisen sijaan on puhuttava syrjäytymisvaarasta. Varsinaista syrjäytymistä Järvinen ja Janhukainen kuvaavat prosessimallina (2001, 135), joka kuvaa syrjäytymiseen johtavaa elämäнкаarta. Prosessimallissa esille tulee esimerkiksi se, kuinka syrjäytyminen alkaa usein jo hyvin aikaisessa vaiheessa lapsen elämää. Mallissa kuvataan myös tekijöitä, joita tunnistamalla lapsen tai nuoren syrjäytymiskierre voidaan katkaista. Syrjäytymiskierteen Järvinen ja Janhukainen esittävät viidessä tasossa:

1. Ongelmat kotona ja koulussa
2. Epäonnistuminen koulussa ja koulun keskeyttäminen
3. Heikko työmarkkina-asema
4. Taloudelliset ongelmat sekä riippuvuus hyvinvointivaltiosta
5. Elämänhallinnan ongelmat eli päihde- ja mielenterveysongelmat ja rikollisuus

Koulun kontekstissa Lp-menetelmällä pyritään tarttumaan Järvisen ja Janhukaisen mallin ensimmäiseen ja toiseen tasoon eli ongelmiin koulussa ja kotona sekä epäonnistumiseen koulussa. Näin pyritään välttämään riskien jatkuvuuden ja kasautumisen oletus, mikä on vahvasti läsnä Järvisen ja Janhukaisen prosessimallissa. Huomioitavaa mallissa on, että syrjäytymisestä kausaalisuuden sijasta korostetaan syrjäytymisen prosessiluontoisuutta ja sitä, kuinka syrjäytyminen voi syntyä myös hitaasti erilaisista ongelmista, joihin syrjäytyvä henkilö ei saa riittävää tai sopivaa apua. Prosessinäkökulma syrjäytymiseen onkin viimeisen vuosikymmenen aikana ottanut sijaa suomalaisessa syrjäytymiskeskustelussa. Prosessinäkökulmasta syrjäytymistä käsitellään vaikeasti ennakoitavana prosessina, jossa erilaiset hyvinvoinnin ongelmat kasautuvat ja kerääntyvät yhteen. (Helne 2002, 78; Heikkilä 2000, 173; Heino & Kuure 2009, 14.)

Sosiaali- ja terveysministeriö (2015) määrittelee syrjäytymisen riskin kasvavan silloin ”kun lapsi joutuu elämään ja kasvamaan ympäristössä, jossa on useita syrjäytymisen tunnusmerkkejä.” Näitä tunnusmerkkejä pyritään etsimään ja huomioimaan Lp-menetelmän avulla. Lapset puheeksi -lokikirjojen keskustelupohjien avulla pyritään muodostamaan mahdollisimman laajaa kuvaa niistä haasteista, jotka voivat aiheuttaa syrjäytymistä ja voivat olla osatekijöinä syrjäytymisprosessissa (Suomen Mielenterveysseura 2018). Mahdolliset haasteet pyritään tuomaan lapsen tai nuoren kanssa toimijoiden sekä vanhempien tietoisuuteen jo ennen kuin ne tuottavat ongelmia. Lp-menetelmä onkin syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen tarkoitettu toimintamuoto. (Solantaus & Niemelä 2016, 21–25.)

### ***2.3 Lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy***

Väitöskirjassaan Hannu Rintanen (2000, 21) kuvailee keskustelun syrjäytymisestä rantautuneen Suomeen 1970-luvun loppupuolella. Aikuisten syrjäytymisen lisäksi yhteiskunnallinen keskustelu on kääntynyt yhä enenevässä määrin lasten ja nuorten syrjäytymiseen sekä sen ennaltaehkäisyyn. Tästä esimerkkinä voidaan pitää muun muassa lisääntyntä keskustelua lasten ja nuorten mielenterveysongelmista sekä koulukiusaamisesta. (Sandberg 2015, 292.)

Nuorten syrjäytymistä käytetään käsitteenä, kun nuoren sosiaaliset ongelmat lisääntyvät epävarmoissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. (Järvinen & Janhukainen 2001, 132–134). Nuorten syrjäytymisen voidaan katsoa lisääntyvän esimerkiksi työmarkkinoiden muuttuessa tai laman lähestyessä (Sandberg 2015, 90–91). Useiden tutkimusten mukaan nuorten ja lasten syrjäytyminen on myös tulosta vanhempien huono-osaisuuden periytyvyydestä (mm. Ristolainen, Varjonen, Vuori 2013, 12). Myös Lp-menetelmää tarjottiin menetelmän kehittämisen jälkeen ensin niille lapsille, jotka tavoitettiin aikuisterveydenhuollon kautta (Niemelä 2014). Tällä tavalla pyrittiin ehkäisemään syrjäytymisen periytyvyyttä. Syrjäytymisen prosessimallia tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että 2010-luvulla lapset kasvavat kuitenkin monella tapaa erilaisessa yhteiskunnassa kuin heidän vanhempansa (Notkola ym. 2013). Osittain siksi syrjäytymisen ei voida ajatella johtuvan ainoastaan perhetaustasta ja tätä kautta huono-osaisuuden kasaantumisesta. Järvisen ja Janhukaisen (2001) syrjäytymisen prosessimallia tulkittaessa on otettava huomioon Sandbergin (2015, 324–327) ajatus siitä, kuinka syrjäytymistä käsitteenä ja siihen liittyviä rakenteita ei kuulu tarkastella yksiselitteisesti. Lapsen syrjäytymiseen vaikuttavat muutkin asiat kuin perheen ongelmat, sillä syrjäytymisestä on muodostunut monimutkainen vaikeiden tilannetekijöiden aiheuttama prosessi (Sandberg 2015, 327). Esimerkiksi ongelmat vertaisryhmässä voivat aiheuttaa lapselle pahaa oloa. Syrjäytymistä ennaltaehkäisevien mallien ei siksi tulisi olla ainoastaan niiden lapsien saatavilla, joiden kohdalla voidaan ajatella tapahtuvan syrjäytymisen periytyvyyttä.

Silverin (1994, 531) mukaan teollisuusvaltaisesta yhteiskunnasta siirryttäessä palveluvaltaiseen yhteiskuntaan on syrjäytymisen käsite saanut oman leimansa. Nykyisessä yhteiskunnassa pärjääviltä edellytetään erityisesti psykososiaalisia kykyjä (Silver 1994). Raitasalo ja Maaniemi (2011, 8) kirjoittavat, kuinka tämä aiheuttaa painetta suomalaisille lapsille ja nuorille. Samaan aikaan mielenterveysongelmat lisääntyvät. Lasten mielenterveysongelmien lisääntymistä kuvaa muun muassa se, kuinka erikoissairaanhoidon mielenterveysongelmien vuoksi ohjautuvien lasten määrä kasvoi 22 % vuodesta 2011 vuoteen 2015 (Huikko ym. 2017, 4). Syrjäytymisprosessi alkaakin hyvin usein jo varhaisessa lapsuudessa ja muuttuu yhteiskunnalliseksi haasteeksi nuoren jäätyä ulkopuolelle koulutuksesta tai työelämästä (Järvinen & Janhukainen 2001, 125–126).

Vaikka suurin osa suomalaisista lapsista ja nuorista voi hyvin, ovat erot hyvinvoivien ja syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten välillä kasvaneet (Salmi, Perälä, Mäkelä & Kestilä 2012, 4–5). Sosiaalipalveluiden, kuten lastensuojelun, käyttö on lisääntynyt 1990-luvulta 2010-luvulle tultaessa jyrkästi (Salmi ym. 2012, 4). Sosiaalihuollon työntekijöiltä kysyttäessä huoli syrjäytymisestä oli heidän mukaansa yksi lasten ja nuorten terveyttä pahiten uhkaavimmista terveydellisistä haitoista (Paavola, Rousu & Laiho 2005, 17). Terveydellisen uhan lisäksi syrjäytyminen aiheuttaa yhä enemmän kuluja yhteiskunnalle. Sandberg (2015, 1) kirjoittaakin

väitöskirjassaan, kuinka yksi syrjäytynyt suomalainen aiheuttaa yhteiskunnalle noin miljoonan euron kulut. Ristolaisen, Varjosen ja Vuoren kirjoittamassa Valtioneuvoston kanslian raporttisarjassa (2/2013) kerrotaan 1990-luvun kuntien leikanneen taloudellisten haasteiden vuoksi lapsille ja perheille suunnatuista palveluista. Myöhemmin nämä leikkaukset ovat näkyneet korjaavien palveluiden kasvavana tarpeena. 2000-luvulla palveluiden painopistettä on kuntia sitovilla säädöksillä pyritty lisäämään erityisesti syrjäytymistä ennaltaehkäisevään työhön (Sandberg 2015). Koko Suomea koskevaksi ongelmaksi on kuitenkin muodostunut se, että sitovat säännökset ollaan kuntatasolla pyritty toteuttamaan liian vähäisillä resursseilla (Ristolainen ym. 2013, 2). Ristolaisen ym. (2013, 3) mukaan ennaltaehkäisevän työn kehittäminen ”edellyttää säännösten kehittämisen lisäksi myös resurssiohjausta ja riittäviä henkilöstövoimavaroja perheiden palveluissa.” Lisäksi tutkimusta syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden vaikuttavuudesta pitäisi kehittää. Tätä kautta muutoksia organisaatiossa ja resurssien hallinnassa olisi helpompi suunnata tehokkaisiin ennaltaehkäisyn muotoihin.

Ennaltaehkäisyn kannalta hyödyllisintä on, että lasten ja nuorten syrjäytyminen tunnistetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Esimerkiksi mielenterveyden palveluja tulisi suunnata sinne, missä ne olisivat helposti lasten ja nuorten saatavilla (Salmi ym. 2012, 4). Erityisen hyviä kokemuksia on niistä syrjäytymistä ehkäisevistä malleista, joissa sosiaalipalveluiden ja terveydenhuollon apu tuodaan opettajan tueksi lapsen kouluarkeen (Salmi ym. 2012, 4). Lisäksi onnistunut syrjäytymistä ennaltaehkäisevä työ edellyttää saumatonta yhteistyötä lapsen elämään liittyvien sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden ja opetustoimen palveluiden välillä (Ranta 2006; Salmi ym. 2012, 4–6).

Ongelmien ennaltaehkäisyn ohella syrjäytymisprosessiin voidaan puuttua myös positiivisia kokemuksia ja pärjäävyyttä vahvistamalla, kuten lapsen tai nuoren kehitysympäristöä muuttamalla ja tuomalla esiin lapsen omia taitoja. Ristolaisen (ym. 2013, 16) mukaan syrjäytymistä voidaan ennaltaehkäistä niin, että lapsen tai nuoren elämässä onnistumiset seuraavat toisiaan, kasautuvat ja synnyttävät myönteisiä kehiiä. Näitä positiivisia kokemuksia on mahdollista muodostaa kouluikäisten lasten ja nuorten kohdalla erityisesti koulutuksen kautta (Ristolainen ym. 2013; Zimmermann 2013). Koulun arjessa esimerkiksi positiivisten oppimiskokemusten ja lapsen kasvua tukevien sosiaalisten suhteiden avulla syrjäytymiskierteeseen on mahdollista puuttua varhaisessa vaiheessa lapsen elämää. Lp-menetelmän avulla pyritäänkin vahvistamaan opettajien ja huoltajien roolia syrjäytymisen vastaisessa toiminnassa. Lp-keskustelun lokikirjapohjien kysymykset ohjaavat opettajaa ja perhettä syrjäytymisprosessin tunnistamiseen ja mahdollistavat tätä kautta syrjäytymisen ennaltaehkäisyn. Toisaalta menetelmän avulla pyritään tuomaan esille myös lapsen

vahvuuksia. Tätä kautta on mahdollista vahvistaa positiivisten kokemusten kertymistä. (Ristolainen ym. 2013; Solantaus 2015.)

## ***2.4 Opettajan rooli syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä ja pärjäävyyden tukijana***

Lasten ja nuorten syrjäytymistä ennaltaehkäiseviä hankkeita toteuttaessa koulu on erityisessä asemassa. Peruskouluun ohjattujen syrjäytymistä ennaltaehkäisevien mallien kautta on mahdollista vaikuttaa myös niihin lapsiin ja nuoriin, jotka eivät ole muiden palveluiden, kuten sosiaalihuollon, piirissä. Lisäksi opettaja on huoltajien ohella eturivin paikalla havainnoimassa lapsen hyvinvointia ja kehitystä. Koulu on myös perheille yleisin ja luonnollisin paikka, josta haetaan apua esimerkiksi lasten mielenterveysongelmiin (Santalahti, Sourander & Piha 2009, 964). Kuitenkin opettajan mahdollisuudet syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä on myös kyseenalaistettu. Esimerkiksi Sääntti (2008, 10) tuo artikkelissaan esiin, kuinka syrjäytymiseen johtavat kysymykset ovat usein pedagogisen todellisuuden ulkopuolella.

Opettajan on mahdollista huomata muutokset oppilaan hyvinvoinnissa ollessaan päivittäin vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Sen lisäksi että opettaja voi vahvistaa oppilaan pärjäävyyden prosesseja, on Ritva Linnakankaan ja Asko Suikkasen (2004, 1) mukaan koulun ”luonnollinen yhteydenpito koteihin ja toisin päin monessa tilanteessa parasta varhaista puuttumista”. Koulun kontekstissa syrjäytymisen ehkäisemisen sijaan puhutaankin usein varhaisesta puuttumisesta, joka tarkoittaa lapsen ongelmien havaitsemista ja ratkaisujen löytämistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Huhtanen 2007, 28–29). Varhainen puuttuminen ymmärretään usein syrjäytymisen ehkäisemistä pidempiaikaisena prosessina, jossa tarkastelun kohteena ovat laaja-alaisesti lapsen kehitysympäristöt (em. 2007, 28–29).

Opettaja ei kuitenkaan ole yksin koulun puolelta vastuussa varhaisesta puuttumisesta. Toimiva moniammatillinen yhteistyö muun muassa opiskeluhoollon työntekijöiden kuten koulukuraattorien ja -psykologien sekä terveydenhoitajien kanssa, auttaa opettajaa kantamaan vastuuta oppilaan hyvinvoinnista. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan ”Opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 1287/2013, 3§) Opiskeluhoollon toimijoita ovat opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto, sekä opiskeluhoollon palvelut, joihin kuuluvat koulu- ja opiskeluterveydenhuollonpalvelut sekä psykologi- ja kuraattoripalvelut. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 1287/2013, 3§) Näillä kaikilla toimijoilla on siis oma roolinsa oppilaan

hyvinvoinnin turvaajana. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kuitenkin lasten syrjäytymisen ehkäisyä erityisesti opettajan näkökulmasta.

Vaikka syrjäytymiseen puututaan koulun puolelta moniammatillisesti, on opettajan pyrittävä tunnistamaan syrjäytymisen merkit ja osattava ohjata perheitä avun piiriin (Ristolainen ym. 2013). Myös Lapset puheeksi -menetelmää käyttäessä opettajalla tulisi olla riittävät valmiudet sen kohtaamiseen, että perheillä on ongelmia, jotka ovat osa heidän arkeaan ja vaikuttavat lapsen toimintaan koulussa. Opettajilla ei ole tähän kuitenkaan samanlaista koulutusta kuin esimerkiksi sosiaalipuolen työntekijöillä. Wallinin kirjassa ”Sosiaalityö koulussa – avaimia hyvinvointiin” (2011) kirjailija kuvailee, kuinka suomalaiset opettajat harmittelevat yhä useammin aikansa koulussa menevän milloin poliisina, milloin psykologina toimimiseen. Tämä tapahtuu osittain myös opettamisen kustannuksella.

Toisaalta Wallin selittääkin osittain opettajien kokemaa riittämättömyyden tunnetta sillä, että opettajia ei kouluteta vastaamaan syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten haasteisiin (em. 2011, 21). Opettajien kokemusten mukaan olisi siis tarpeellista, että jo koulutuksen kautta saataisiin riittävää kompetenssia syrjäytymisvaarassa olevien lasten, nuorten sekä heidän perheidensä tukemiseen (Kiviniemi 2000, 7). Yhteiskunnan muuttuessa tämä tarve on kasvanut, sillä 1990-luvun laman jälkeen luokkahuoneissa on havaittu yhä enenevässä määrin perheiden ongelmia, jotka heijastuvat oppilaiden työskentelyyn koulussa (Säntti 2008, 10).

Opettajien täydennyskoulutus on jatkuvasti lisääntyvä tapa säilyttää kompetenssia muuttuvassa yhteiskunnassa (Aho 2011). Resurssipulan vuoksi ei kuitenkaan monella kunnalla ole varaa tarjota opettajille tarpeellista koulutusta (Aho 2011, 18). Osa opettajista onkin valinnut omalla ajallaan kouluttautumisen vastaukseksi yhteiskunnan lisääntyviin haasteisiin (Aho 2011, 18–29). Toisaalta vapaaehtoista kouluttautumista ei voida olettaa kaikilta opettajilta. Säntin (2008, 10) mukaan ongelmaksi nousee se, että osa opettajista on valmis laajentamaan omaa professiotaan myös pedagogisen todellisuuden ulkopuolelle, kun taas osa opettajista suhtautuu opettajan työn uudenlaisiin haasteisiin hyvin muutosvastaisesti. Yhtenä koulutodellisuuden ongelmana ilmenee myös muutoksiin vastaaminen hyvin pinnallisella tasolla (Fullan 2001, 21–22). Käytännössä tämä tarkoittaa uudenlaisten menetelmien käyttöönottoa ja toteuttamista ilman todellista pyrkimystä muutokseen.

Fullanin (2001, 129–130) mukaan koulutodellisuuteen vastaavien uudenlaisten innovaatioiden käyttöönotossa korostuukin riittävä koulutus. Myös Lp-menetelmän käyttäminen edellyttää koulutusta, jonka avulla opettajia ohjataan menetelmän mukaiseen varhaiseen puuttumiseen ja vuorovaikutukseen kodin kanssa.

### 3 KODIN JA KOULUN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Tässä tutkimuksessa käsittelen lapsen hyvinvointia erityisesti kodin ja koulun vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat aiemmista tutkimuksista nousevat tiedot siitä, millaisena opettajien ja huoltajien välinen vuorovaikutus rakentuu, sekä minkälainen rooli keskustelulla on kasvatuskumppanuuden muodostajana.

Viime vuosina kasvatusyhteistyön sijaan on päivähoidon lisäksi koulussa siirrytty puhumaan kasvatuskumppanuudesta (Lämsä 2013, 49). Kasvatuskumppanuuden käsite voidaan erottaa kasvatusyhteistyöstä sen perustella, millä tavoin kasvatusvastuu jakautuu opettajan ja huoltajan välillä, sekä kuinka aktiivista yhteistyö yhdessä sovittujen tavoitteiden eteen on (Lämsä 2013, 51). Lämsää (2013, 51) mukaillen kasvatuskumppanuus ja kasvatusyhteistyö määrittyvät tässä tutkimuksessa taulukon 1 mukaisesti:

**TAULUKKO 1.** Kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus

Kasvatusyhteistyö	Kasvatuskumppanuus
Tiedottaminen vanhemmille	Huoltajien ja institutionaalisten kasvattajien dialogisuus
Rinnakkain toimiminen	Yhteistoiminta
Ongelmakeskeisyys	Pärjäävyyksien korostaminen ja ratkaisukeskeisyys
Yksipuolinen asiantuntijuus	Jaettu asiantuntijuus

Kasvatusyhteistyön ja -kumppanuuden käsitteet jäsenyivät kuitenkin kirjallisuudessa osittain myös synonyymeiksi keskenään. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 puhutaan kodin ja koulun vuorovaikutuksesta kasvatusyhteistyönä, mutta samaan aikaan korostetaan kodin ja koulun välistä jaettua asiantuntijuutta (Opetushallitus 2014, 35–36). Tässä

tutkimuksessa kasvatusyhteistyön ja -kumppanuuden käsitteet määritellään ja erotellaan taulukon 1 tavoin. Näiden käsitteiden välisiä eroja jäsennän tarkemmin tässä luvussa.

### 3.1 Opettajan ja huoltajan välinen kasvatusvastuun jako

Koulutuksen tehtävä ei ole ainoastaan opettaa, vaan myös kasvattaa oppilaita. Kasvatusvastuu on kuitenkin ensisijaisesti lasten huoltajilla. Koulun henkilökunnan on keskusteltava huoltajien kanssa muun muassa kasvatuksen takana vaikuttavista arvoista, jotta kodin ja koulun kasvatuksen tavoitteista saataisiin yhteneväiset. (Opetushallitus 2014, 35–36).

Kodin ja koulun toimivalla yhteistyöllä tarkoitetaan vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kasvatusta, koulunkäyntiä ja oppimista (Cantell 2011, 176). Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tärkeää on, että vanhempien on mahdollista olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä (Opetushallitus 2014, 35). Kasvatuskumppanuuden muodostumisen kannalta vanhempainillat sekä keskustelut huoltajien kanssa ovat välttämättömiä. Näin opettajien ja vanhempien on mahdollista muodostaa yhteinen kuva myös kodin ja koulun kasvatusvastuun jaosta. Hirston (2001, 43) mukaan vuorovaikutus kodin ja koulun välillä on välttämätöntä lapsen suotuisan kehityksen kannalta. Kodin ja koulun välisten yhteisten toimintatapojen avulla on mahdollista vaikuttaa siihen, että koulu kasvatusympäristönä jäsentyy osaksi lapsen todellisuutta ja auttaa näin lasta muodostamaan ehyttä maailmankuvaa (Hirsto 2001, 43). Kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden muiksi myönteisiksi vaikutuksiksi on tutkimuksissa nostettu esiin muun muassa oppilaiden lisääntynyt hyvinvoinnin tunne ja parempi koulumenestys (Greenwood & Hickman 1991, 279).

Kodin ja koulun väliselle kasvatusvastuun jaolle on muodostettu erilaisia taustateorioita. Esimerkiksi Epstein (1987; 1992) on esitellyt kodin ja koulun yhteistyömuotoja, jotka perustuvat erilaiseen näkemykseen kasvatusvastuun jakautumisesta. Tähän jaotteluun viittaa muun muassa Siniharju väitöskirjatutkimuksessa Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla (2003, 5–9). Kasvatusvastuun perusteella Epstein (1987; 1992) jakaa yhteistyömallit neljään ryhmään.

1. *Erillinen vaikutus*. Koti ja koulu vaikuttavat tehokkaimmin, kun kasvatusvastuu on eritelty ja molemmat huolehtivat omasta vastuualueestaan. Kodin ja koulun vuorovaikutus nähdään tarpeelliseksi lähinnä, kun esiintyy ongelmia.



2. *Peräittäinen vaikutus.* Kasvatusvastuu nähdään erillisenä. Mallin ajatuksena on, että vanhemmat huolehtivat kasvatuksesta ennen kouluikää, jonka jälkeen opettajat ja muut ammattikasvattajat ottavat vastuun lapsen kasvatuksesta.
3. *Sisäkkäinen vaikutus.* Pohjana ekologinen malli, jossa yksilö, perhe ja laajemmat organisaatiot ja ryhmät ovat sisäkkäisiä.
4. *Osittain päällekkäinen vaikutus.* Mallissa vaikuttaa sosiaalis-organisatorinen näkökulma, jossa mukana kehitysympäristöinä ovat koti, koulu ja yhteiskunta. Alueet ovat osittain päällekkäisiä, tilanteesta riippuen. Tämän mallin keskiössä on lapsi ja hänen suotuisa kehityksensä on kodin ja koulun yhteistyön suurin syy.

Epsteinin esittelemissä yhteistyön malleissa on nähtävillä kaksi vastakkaista näkemystä siitä, miten kasvatusvastuu tulisi jakaantua kodin ja koulun kesken. Siniharjun (2003, 6) mukaan Epsteinin mallissa koti ja koulu voidaan erottaa toisistaan niin, että yhteistyö kodin ja koulun välillä voidaan nähdä lähinnä ajatusten vaihtona. Vastakkaisesti kodin ja koulun voidaan ajatella jakavan vastuun lapsesta. Tutkimusten mukaisesti kodin ja koulun toiminta on tehokkainta, kun kasvatusvastuu nähdään osittain päällekkäisenä (Siniharju 2003, 6; Epstein 1987, 1992, 1994; Hirsto 2001, 25). Jotta kasvatusyhteistyöstä olisi mahdollista päästä kasvatuskumppanuuden tasolle, tulee sekä opettajien että huoltajien käsittää kasvatusvastuun jako Epsteinin (1987; 1992) määritelmän mukaisesti tasolla 4. Epstein (1995) kehottaakin opettajia tarkastelemaan oppilaitaan ennen kaikkea lapsina opiskelijoiden sijaan ja kohtelemaan lapsen huoltajia tasavertaisina kasvatuskumppaneina.

Alasuutari (2003) paneutuu väitöskirjassaan ”Kuka lasta kasvattaa?” diskurssianalyysin keinoin vanhempien näkemyksiin kasvatusvastuun jakautumisesta vanhempien ja institutionaalisten kasvattajien välillä. Myös Alasuutari pohtii väitöskirjassaan sitä, miten kodin ja koulun yhteistyö tulisi toteuttaa. Hän päätyy Siniharjun ja Epsteinin (Siniharju 2003, 6; Epstein 1987, 1992, 1994) tavoin siihen, että kodin ja koulun yhteistyö tulisi nähdä osittain päällekkäisenä niin, että yhteistyön keskiössä olisi lapsi ja hänen kehityksensä niin, että opettaja ja huoltajat näyttäytyvät kasvatuskumppaneina (Alasuutari 2003, 113). Metson väitöskirjasta ”Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajakäyntejä” (2004) selviää kuitenkin, kuinka kodin ja koulun tehtävät eivät kuitenkaan ole täysin samat. Metson mukaan koulun tehtävä on ensisijaisesti opettaa, kun taas kodin tehtävä on kasvattaa lapsia. Erillisistä päätehtävistä huolimatta kodin ja koulun yhteistyö on merkityksellistä ja kasvatuskumppanuuden ajatus siksi tarpeellinen (Metso 2004).

Alasuutarin (2011, 45–51) mukaan toimivan kodin ja koulun vuorovaikutuksen takaamiseksi olennaista olisi myös kiinnittää huomiota siihen, miten asiantuntijuus jakaantuu huoltajan ja institutionaalisen kasvattajan välillä. Hän jaottelee opettajan ja huoltajan välisen yhteistyön

vertikaaliseen ja horisontaaliseen. Vertikaalisessa muodossa opettaja on huoltajan yläpuolella ja huoltajaa ei pidetä asiantuntijana. Tällaisissa vuorovaikutussuhteissa huoltajan rooli on olla kuuntelija, mukautuja, myötäilijä ja hyväksyjä. Sen sijaan horisontaalisessa muodossa myös asiantuntijuus jakaantuu opettajan ja huoltajan välillä tasavertaisesti. Huoltajalla ajatellaan olevan parasta asiantuntijatietoa lapsesta. Huoltajaa halutaankin kuulla, jotta lapsen yksilölliset tarpeet tulisivat paremmin institutionaalisen kasvattajan tietoon. Myös Lämsän (2013, 51) mukaan kasvatuskumppanuuden toteutuminen vaatii jaettua asiantuntijuutta kodin ja koulun välillä.

Lapset puheeksi -menetelmässä kodin ja koulun tehtävät nähdään osittain päällekkäisinä. Alasuutarin (2003, 90-114; 2010, 45-51) tavoin Solantauksen (2015, 4) korostaa kuinka vuorovaikutuksen opettajan ja huoltajan välillä tulisi olla yhteistä pohdintaa ja ongelmanratkaisua. Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelmasta 2014 poiketen Lp-menetelmän taustateoriassa tuodaan esille, kuinka opettajan ja lapsen huoltajien on keskusteltava siitä, miten kasvatusvastuu missäkin tilanteessa jakaantuu vanhempien ja huoltajien kesken. Näin ollen aktiivisen roolin kodin ja koulun tiiviimmän yhteistyön pyytäjänä voi saada myös vanhempi, sillä Solantauksen (2015) mukaan aloitteen Lp-keskustelun käymiselle voi tehdä myös lapsen huoltaja. Tämän tutkimuksen määritelmän mukaan Lp-keskustelulla pyritään siis opettajan ja huoltajan väliseen kasvatuskumppanuuteen.

### ***3.2 Kahdeksan lähtökohtaa kasvatuskumppanuuden muotoutumiselle***

Kodin ja koulun väliselle kasvatuskumppanuudelle on kirjallisuudessa määriteltä lähtökohtia, jotka määrittävät onnistunutta kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta (mm. Alasuutari 2003; 2006; Opetushallitus 2014, 35; Lepistö 2009; Suomen Vanhempainliitto ja Opetushallitus 2007). Tutkimuksia (mm. Alasuutari 2003; Lepistö 2009) mukaillen esittelen seuraavaksi tarkemmin kahdeksan lähtökohtaa toimivalle vuorovaikutukselle.

1. *Arvostus*. Olennaista vuorovaikutuksessa on lapsen ja hänen kehityksensä pitäminen keskustelun keskiössä ja arvostava suhtautuminen siihen tietoon, jota vanhemmalla on lapsestaan. Toimivassa vuorovaikutuksessa huoltajaa pidetään omien ihmissuhteidensa asiantuntijana. Alasuutarin mukaan näin “voidaan välttää vuorovaikutusta, jonka vanhempi tulkitsee syytökseksi tai itseensä kohdistuvaksi kritiikiksi siten, että hän vuorostaan puolustautuu”. (Alasuutari 2006, 90).

2. *Tasavertaisuus*. Vallan tulisi opettajan ja vanhemman vuorovaikutuksessa jakaantua tasaisesti. Tämä edesauttaa tasavertaisen suhteen muodostumista opettajan ja huoltajan välillä. Opettajan ei siis kuulu antaa vuorovaikutuksessa perhe-elämää koskevia neuvoja eikä asettua asiantuntijaksi perheeseen liittyvissä asioissa. (Alasuutari 2003, 90–114).

3. *Kuuleminen*. Yhdeksi kodin ja koulun vuorovaikutuksen haasteeksi nostetaan Suomen Vanhempainliiton ja Opetushallituksen raportissa (2007, 11) huoltajien kuuleminen. Huoltajien näkemyksen ensisijaisuuden ymmärrys korostuu erityisesti koulun nivelvaiheissa, kuten koulunaloituksessa ja luokka-asteiden vaihdoksissa. Kuulemisen tulisi aina olla lähtöisin opettajien aidosta kiinnostuksesta huoltajien näkemyksiä kohtaan (Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus 2007, 11).

4. *Myönteinen asenne*. Alasuutari (2006, 85) nostaa myönteisen asenteen yhdeksi kodin ja koulun vuorovaikutusta tukevaksi tekijäksi. Erityisesti opettajan myönteinen suhtautuminen lapseen edesauttaa Alasuutarin mukaan tasavertaisen kasvatuskumppanuuden toteutumista.

5. *Luottamus*. Luottamus luo kasvatuskumppanuutta. Luottamuksen perustana voidaan pitää oikeudenmukaista sekä jatkuvaa ja pitkäjänteistä yhteistyötä lapsen hyväksi. Lisäksi luottamusta opettajien ja huoltajien välillä lisää aktiivinen yhteydenpito. (Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus 2007, 12).

6. *Lapsilähtöisyys*. Opettajan ja huoltajan välisen yhteistyön keskiössä tulisi aina olla lapsi ja hänen tarpeensa. Erityisesti arkaluontoisista asioista keskusteltaessa tulisi huoltajille tehdä selväksi, että vuorovaikutuksen tarkoituksena on tukea lasta ja hänen kasvuaan. (Lepistö 2009, 14.)

7. *Jatkuvuus ja aktiivisuus*. Toimiva kodin ja koulun vuorovaikutuksen luominen vaatii opettajalta aktiivista otetta ja jatkuvuutta. Esimerkiksi luottamuksen muodostuminen ja huoltajien kuulluksi tuleminen edellyttävät jatkuvaa yhteistyötä. (Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus 2007, 11–12.)

8. *Avoimuus*. Avoimuus kehitysympäristöjen välillä helpottaa vuorovaikutusta ja ehkäisee ongelmia. Kodin ja koulun vuorovaikutuksen ongelmat johtuvat usein siitä, että huoltajat ja opettajat arastelevat toisiaan (Tikkanen 2008, 33). Lisäksi avoimen vuorovaikutuksen avulla voidaan ehkäistä lapsen liittyvien huolien kärjistymistä.

Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi muodostuu kysymys siitä, käsittävätkö opettajat ja huoltajat Lp-keskustelun edellä esitettyjä toimivan vuorovaikutuksen lähtökohtia tukevaksi ja tuottavaksi menetelmämuodoksi.

### 3.3 Yhteydenpidosta yhteistoimintaan

Kodin ja koulun välistä suhdetta tarkasteltaessa voidaan kasvatusvastuun jakaantumisen tarkastelun lisäksi kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka aktiivisesti ja millä tasolla vuorovaikutusta toteutetaan. Kasvatuskumppanuuden toteutuminen edellyttää aktiivista yhteistoimintaa sekä opettajalta että huoltajalta (Lämsä 2013, 51).

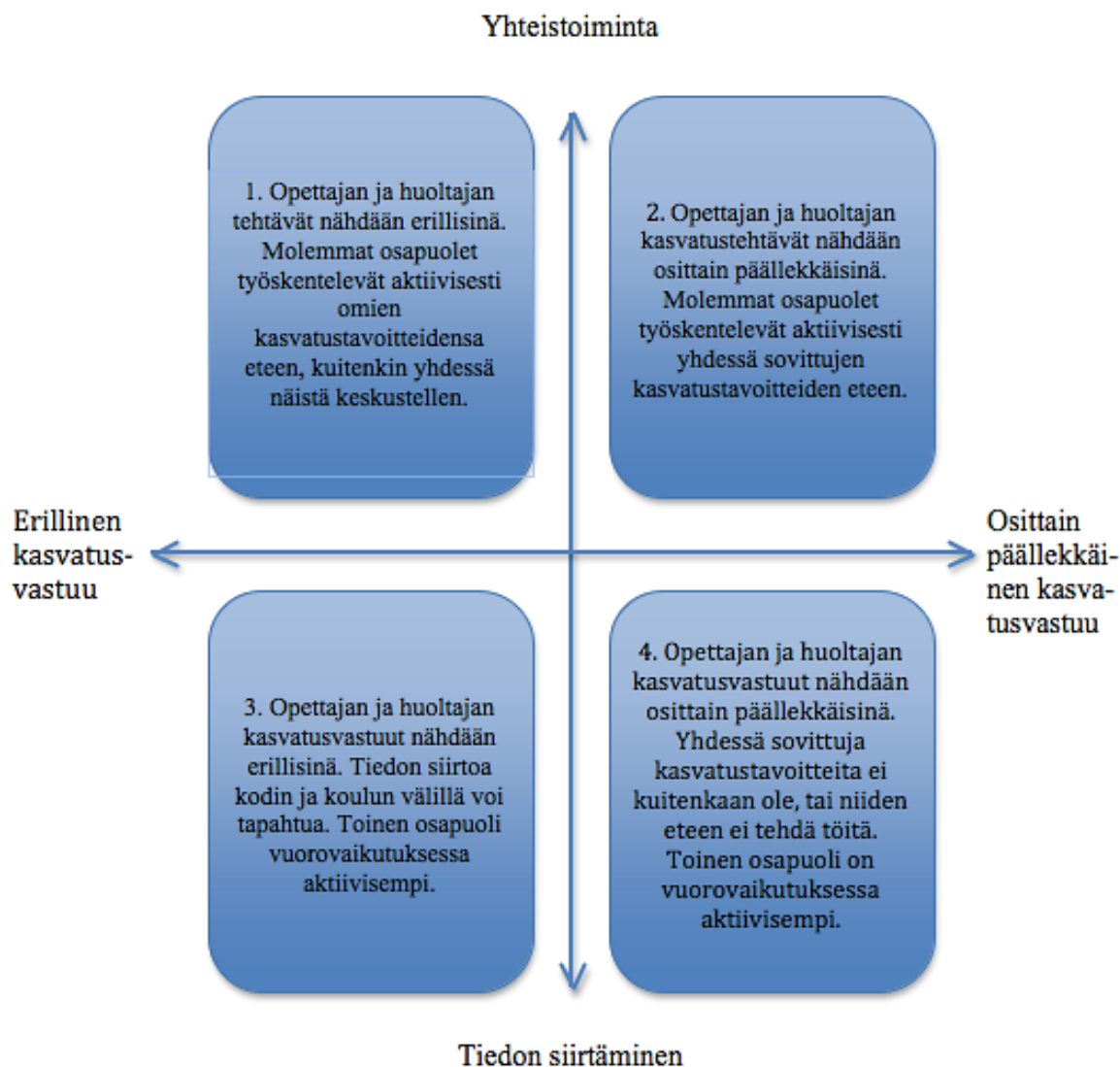
Vaikka kodin ja koulun yhteistyön tason reunaehdot on määritelty opetussuunnitelman perusteissa, on päättävältä siitä, minkälaiseksi kodin ja koulun vuorovaikutus muodostuu todellisuudessa kunnilla ja opettajilla (Latvala 2012, 1). Erot opettajan ja huoltajan välisessä yhteistyössä voivatkin olla suuria luokasta ja koulusta riippuen (Latvala. 2012, 1–2). Aina yhteistyössä ei löydetä yhteistä säveltä. Toimimattoman yhteistyön suurimpina esteinä on tutkimuksissa yleisesti pidetty ajan puutetta, huoltajien passiivisuutta sekä opettajien riittämätöntä koulutusta huoltajien kohtaamiseen (Siniharju 2003; Latvala 2012, 2).

Mielenkiintoista kodin ja koulun vuorovaikutusta tarkasteltaessa on huomioda, kuinka monet opettajan ja huoltajan välillä tapahtuvat vuorovaikutuksen muodot eivät välttämättä suoraan edellytä molempien osapuolten aktiivisuutta. Kurki-Hartikainen tuo lisensiaatin tutkimuksessaan “Vanhempainvarteista kehityskeskusteluihin” (2009, 1) esille, kuinka monet yhteydenotot kuten todistukset, oppilaan koulunkäyntiin liittyvät viestit sekä koulun tiedotteet edellyttävät aktiivista otetta ainoastaan opettajalta.

Vuorisen (2000, 22) artikkelissa “Koti ja koulu keskustelee - jatkoa vanhalle vai jotain uutta” Vuorinen erottelee kodin ja koulun yhteistyön tasoista yhteydenpidon, yhteistyön ja yhteistoiminnan. Esimerkiksi koulun tiedotteet ja sähköiset merkinnät oppilaan toiminnasta tunnilla ovat yhteydenpitoa, kun taas yhteistyö vaatii jo aktiivisempaa otetta sekä huoltajilta että opettajilta. Vuorisen mukaan kodin ja koulun yhteistyön vaativin taso on yhteistoiminta, jossa huoltajat ja opettajat asettavat yhteisiä tavoitteita ja käyttävät niitä tukevia toimintamuotoja. Saman suuntaista erottelua yhteistyön käsitteiden välille tekevät myös Taylor ja Adelman artikkelissaan Connecting schools, families, and communities (2000). He jakavat yhteistyön tasot käyttämillään käsitteillä “collaboration” ja “cooperation”. “Collaboration” -käsitteellä viitataan lähinnä kommunikaation edistämiseen, kun taas “cooperation” tarkoittaa toimintojen rinnastamista sekä vastuiden ja

resurssien jakamista. “Cooperation”-käsite voidaankin vapaasti suomentaa Vuorisen (2000) tavoin yhteistoiminnaksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen Lp-keskustelun toimivuutta taustateorioiden (Epstein 1987, 1992; Vuorinen 2000; Taylor & Adelman 2000) valossa kiinnittäen erityisesti huomiota opettajien ja huoltajien välisen kasvatusvastuun jakaantumiseen. Lisäksi olen kiinnostunut yhteistyön luonteesta Lp-keskustelussa. Tutkimukseni yhtenä mielenkiinnon kohteena on se, tukeeko Lp-keskustelu kasvatuskumppanuuden syntymistä. Lp-keskustelun kautta muodostuvan yhteistyön tasoa tarkasteltaessa otan huomioon myös sen, kuinka aktiivisesti opettajat ja huoltajat sitoutuvat yhteistyöhön ja onko toinen osapuolista vuorovaikutuksessa aktiivisempi. Kasvatusvastuun jakaantumista ja yhteistyön tasoa selventääkseni olen Epsteinin (1987, 1992) Vuorisen (2000) ja Taylorin sekä Adelmanin (2000) tekstejä mukaillen muodostanut neljä tilannetta, joista jokaisessa huoltajien ja opettajan välinen vuorovaikutus poikkeaa toisistaan joko yhteistyön tason tai kasvatusvastuun jakaantumisen suhteen (Kuvio 1).



**KUVIO 1.** Kasvatusvastuun ja yhteistoiminnan nelinkenttä.

Kuviossa 1 esitetyistä tilanteista on tutkimusten mukaan kodin ja koulun yhteistyö on tehokkainta, kun kasvatusvastuu nähdään osittain päällekkäisenä (mm. Epstein 1987, 121). Lisäksi Taylorin ja Adelmanin (2000) mukaan tiedon siirtämisen sijaan tulisi kodin ja koulun yhteistyötä toteuttaa yhteistoiminnan tasolla, sillä tällä tavoin on mahdollista edistää muun muassa lasten turvallisuutta ja hyvinvointia. Kuvion 1 tilanteista optimaalisin on siis tilanne 2. Tämä on myös ainoa tilanne, jossa toteutuvat kasvatuskumppanuuden kriteerit (ks. taulukko 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 35) yhteistyötä edellytetäänkin opettajilta, mutta opettajasta ja koulusta riippuen yhteistyö voi tarkoittaa mitä vain tiedon siirtämisen ja kasvatuskumppanuuden välillä. Myös vanhemmilla on vaikutuksensa siihen,

kuinka aktiivisesti he haluavat olla mukana kodin ja koulun yhteistyössä. Näin ollen yhteistyö huoltajien ja opettajien välillä voi olla hyvinkin monenlaista siitä riippuen, minkälaiseksi opettajat ja huoltajat ymmärtävät oman roolinsa kasvatusyhteistyössä.

### ***3.4 Keskustelu kasvatuskumppanuuden rakentajana***

Opettajien ja huoltajien välisessä vuorovaikutuksessa on tapahtunut muutos viimeisten vuosikymmenten aikana. Erityisesti sähköisten viestintävälineiden käyttöönotto ja opettajan asiantuntija-aseman muutos ovat vaikuttaneet opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen (mm. Alasuutari 2003). Cantellin (2011, 177) mukaan vanhempainiltoja ja keskusteluja järjestetään yhtä paljon kuin aiemminkin, mutta osanotto on vähentynyt huomattavasti. Kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus on korvaantunut ainakin osittain sähköisten viestintävälineiden vaikutuksesta. Kuitenkin sekä opettajat että vanhemmat kokevat keskustelujen olevan hyödyllinen kodin ja koulun vuorovaikutuksen väline (Siniharju 2003, 173–176; Kurki-Hartikainen 2009, 39).

Tiedon siirtoa voidaan syventää tälle yhteistoiminnan tasolle muun muassa oppilaan, huoltajien ja opettajien välisten keskustelujen avulla (Vuorinen 2000, 22). Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista suhteuttaa Lp-keskustelu muihin opettajan, huoltajan ja mahdollisesti oppilaiden välillä käytäviin keskusteluihin. Näistä kodin ja koulun välillä käytävistä keskusteluista käytetään eri nimiä vaihtelevasti koulusta ja tilanteesta riippuen. Kurki-Hartikaisen tutkimuksessa (2009, 12) tulee esille kuinka kodin ja koulun välisistä keskusteluista noin puolet opettajista käytti nimeä vanhempainvartti ja loput nimeä arviointikeskustelu tai kehityskeskustelu. Vanhempainvartti, kehityskeskustelu ja arviointikeskustelu eivät kuitenkaan ole synonyymeja toisilleen, sillä vanhempainvartteja pidetään kehitys- ja arviointikeskusteluja vapaamuotoisempina ja yleisempinä (Kurki-Hartikainen 2009, 12–13). Keskustelu vanhempien, opettajien ja lasten välillä ei tutkimusten mukaan suoraan tarkoita, että yhteistyössä saavutettaisiin kasvatuskumppanuuden taso, sillä kaikki keskustelut eivät ole tavoitteellista yhteistyötä (Vuorinen 2000, 22).

Kurki-Hartikaisen mukaan tyypillinen keskustelutilanne on noin 20–30 minuuttia pitkä ja sisältää muun muassa keskustelua opettajan tai opettajien oppilaasta tekemistä havainnoista, oppilaiden itsearvioinneista sekä vanhemmilta tulleista kysymyksistä ja kommenteista. Sekä vanhemmat että opettajat kokivat keskustelut hyödyllisiksi, mutta myös kritiikkiä keskusteluista esitettiin. Onnistuneen keskustelun tärkeimmäksi edellytykseksi opettajat nostivat riittävän vanhempien ja opettajien etukäteisvalmistautumisen esimerkiksi valmiiden lomakkeiden avulla. Kurki-Hartikaisen mukaan vanhempainvartteja, kehityskeskusteluja ja arviointikeskusteluja

tulisikin kehittää niin, että vanhempia aktivoitaisiin etukäteistiedolla keskustelusta ja sen rakenteesta. Näin vuorovaikutus keskustelutilaisuudessa voisi muodostua tasavertaisemmaksi. (Kurki-Hartikainen 2009.)

Muita Kurki-Hartikaisen tutkimuksessa esille tulleita kehitysehdotuksia keskusteluille olivat palkallisuus, joka voisi opettajien mukaan kannustaa panostamaan keskusteluun yhä enemmän. Vanhempien mukaan tärkein kehitysehdotus olisi keskusteluiden keston lisääminen esimerkiksi puoleen tuntiin, jotta kiire keskusteluista poistuisi ja lapsen koulunkäynnin kannalta keskeiset asiat voitaisiin ottaa rauhassa esille. (Kurki-Hartikainen 2009, 37–39.)

Tässä tutkimuksessa Lp-keskustelu jäsenyi vanhempainvartteja vastaavaksi keskusteluksi, sillä opettajat pitivät Lp-keskusteluita tutustuessaan huoltajiin.



## 4 LAPSET PUHEEKSI -MENETELMÄ

Lapset puheeksi -menetelmä on Suomen Mielenterveysseuran alainen toimintamalli, joka kuuluu Toimiva lapsi & perhe -hankkeen menetelmiin. Stakesin ja Terveystieteiden ja hyvinvointilaitoksen alaisuudessa kehitetty Toimiva lapsi & perhe -hanke käynnistyi vuonna 2001. Vuodesta 2013 asti hanke on toiminut osana Suomen Mielenterveysseuraa. Hankkeen johtajana toimii Tytti Solantaus ja projektipäällikkönä Mika Niemelä. (Solantaus & Niemelä 2016, 22.)

Toimiva lapsi & perhe -hankkeen sisällä on syntynyt ja kehittynyt ennaltaehkäisyä toteuttava Lapset puheeksi -menetelmäperhe (Solantaus & Niemelä 2016, 22). Tämä menetelmäperhe koostuu Lapset puheeksi -keskustelusta, Lapset puheeksi -neuvonpidosta ja mahdollisista seurantaneuvonpidoista (em. 2016, 22–29). Työmenetelmät pohjautuvat professori William Beardsleen kehittämiin ajatuksiin työskentelystä perheiden kanssa sekä hänen kehittämäänsä perheinterventioon ja alan tutkimukseen (esim. Beardslee ym. 1988; Beardslee ym. 1997). Menetelmäperheen kaikille toimintamuodoille yhteistä on se, että niiden avulla pyritään ehkäisemään häiriöitä, kuten esimerkiksi sukupolvien yli siirtyviä ongelmia, lapsen kehityksessä (Kasvun tuki, 9.6.2017). Toimiva lapsi & perhe -hankkeen syntyyn on vaikuttanut tutkimustieto ennaltaehkäisevän toiminnan vaikuttavuudesta lapsen kehitysympäristöissä (Beardslee ym. 1988; Beardslee ym. 1997). Lisäksi menetelmien tarkoituksena on muodostaa toimivia palvelurakenteita kuntiin toimimalla yhteistyössä eri organisaatioiden kanssa. Toimiva lapsi & perhe -työn tavoitteena on tarjota syrjäytymistä ehkäiseviä työkäytäntöjä kasvatus- ja sivistyspalveluihin, työvoimahallintoon, rikosseuraamustyöhön, opetusta järjestäviin organisaatioihin sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluihin (Solantaus & Niemelä 2016, 22).

Lp-menetelmän tavoitteena on tukea lapsen tai nuoren hyvinvointia ja kehitystä, kun hänen ympäristössään esiintyy paineita tai ongelmia. Lisäksi työmenetelmän avulla pyritään tukemaan vanhemmuutta ja kunnioittamaan vanhempien asiantuntijuutta lapseen liittyvissä kysymyksissä. Vanhempien ja työntekijöiden välisen keskustelun kautta tuodaan esille kaikki lapsen hyvinvoinnin kannalta oleellinen tieto ja ohjataan tarvittaessa perhe muiden palveluiden, kuten sosiaalipalveluiden piiriin. (Solantaus & Niemelä 2016, 22–24.)

Lp-keskustelun ja -neuvonpidon pyrkimyksenä on, että vahvuudet ja haavoittuvuudet, joita lapsella on kotona, koulussa, kaveripiirissä tai muualla kehitysympäristössä, tulisivat puheeksi aikuisten kesken (Solantaus & Niemelä 2016, 22–24). Samalla on mahdollista tukea myös perheen tai esimerkiksi opettajan ja oppilaan kommunikaatiota vaikeuksista. Menetelmän käytön perusajatuksena on pohtia konkreettisia toimia ja vastauksia siihen, kuinka lapsen tai nuoren pärjäävyyden prosesseja voidaan tukea mahdollisista ongelmista huolimatta (Solantaus 2006, 7).

Kommunikaatioon lapsen asioista pyritään saamaan ratkaisukeskeistä sävyä. Keskustelun struktuurin ja saatavuuden avulla pyritään menetelmän rakenteen läpinäkyvyyteen sekä tulevaisuuteen suuntautuvaan asenteeseen. Tätä kautta pyritään muodostamaan yhteistä näkemystä ja toimintamallia eri kehitysympäristöjen välille. (Solantaus & Niemelä 2016.)

Lp-menetelmän pohjana toimii Lp-keskustelu, jota käytetään koulussa opettajan ja vanhempien vuorovaikutuksessa pyrittäessä selvittämään oppilaan vahvuuksia ja haavoittuvuuksia. Tämän jälkeen voidaan tarvittaessa kutsua koolle Lp-neuvonpito, jossa on tarkoituksena löytää apua lapsen ja perheen ongelmiin kodin ja koulun ulkopuolelta. Lp-neuvonpidon jälkeen toteutettavien seurantaneuvonpitojen tarkoituksena on muodostaa toimiva ja kommunikoiva tiimi, joka keskustelee lapseen liittyvistä tavoitteista ratkaisukeskeisesti. (Solantaus & Niemelä 2016, 25–29.)

Lp-menetelmää käytetään moniammatillisesti. Opettaja voi hyödyntää Lp-menetelmää tuettaessa lapsen sujuvaa arkea koulusta käsin. Menetelmän käyttöön liittyvät varhaiskasvatukseen sekä ala- ja yläkouluun suunnatut lokikirjat, joiden pohjalta pyritään kartoittamaan lapsen temperamenttiin ja hyvinvointiin liittyviä osa-alueita opettajan, vanhemman ja lapsen näkökulmasta. Lp-menetelmää voidaan käyttää myös ainoastaan aikuisten välisenä keskusteluna, niin että mukana keskustelussa ovat vanhemmat ja opettaja. (Solantaus & Niemelä 2016, 26.)

Lp-menetelmän käyttäminen edellyttää opettajalta ja muiden sektoreiden toimijoilta Lp-koulutusta (Solantaus & Niemelä 2016, 24). Koulutuksen Lp-keskusteluiden käyttöön voi hankkia usean eri koulutuksen kautta, jotka vaihtelevat pituudeltaan kahdesta koulutuspäivästä 12 koulutuspäivään (Kasvun tuki 9.6.2017). Koulutuksen ajatuksena on tehdä lapsen kehityksen tarkastelusta arkinen työtapo ja avata Lp-menetelmän taustalla olevia ajatuksia työntekijöille (Solantaus & Niemelä 2016).

Tässä tutkimuksessa tutkin Lp-menetelmän käyttöä koulun kontekstissa. Näin ollen tutkimuksen keskiössä on opettajien ja huoltajien kokemukset Lp-keskustelusta. Lp-menetelmä on kuitenkin kokonaisuus, jossa Lp-keskustelulla on seurauksensa myöhemmälle prosessin etenemiselle. Tämän vuoksi olen esitellyt luvussa 4.2 myös Lp-neuvonpidon ja Lp-seurantaneuvonpitojen toiminnan ja tarkoituksen.

## 4.1 *Lapset puheeksi -keskustelu*

Lapset puheeksi -keskustelu on pohja, jolle Lp-menetelmä perustuu. Lp-keskustelun avulla on mahdollista kartoittaa lapsen arkea ja kehitysympäristöä ja hyödyntää keskustelun avulla saatua tietoa lapsen suotuisan kehityksen tukemisessa. Keskustelun osapuolina ovat aina lapsen tai nuoren huoltaja(t) sekä keskustelun käyttöön koulutettu henkilö, joka on ammattinsa kautta ollut tekemisissä lapsen tai nuoren kanssa. Tämä henkilö voi olla esimerkiksi terveydenhuollon, sosiaalityön tai koulun työntekijä. Työskentelyyn ei siis tarvita psykologin tai psykiatrian alan koulutusta. Lisäksi keskusteluun voi osallistua myös lapsi tai nuori itse. Keskusteluja järjestetään 1–2. Jos tuen tarve on kuitenkin suurempi, voidaan siirtyä Lp-neuvonpitoon. (Solantaus & Niemelä 2016; Suomen mielenterveysseura 2017b; Solantaus 21.1.2015.)

Lp-keskustelut jakaantuvat kahteen eri tyyppiin sen mukaisesti, käytetäänkö keskustelua huoltajan ja kasvatusvastuussa olevan työntekijän välillä vai huoltajan ja huoltajaa hoitavan työntekijän välillä (Solantaus & Niemelä 2016, 26). Tämän tutkimuksen tapauksessa tutkin Lp-keskustelun käyttöä koulun kontekstissa opettajan ja huoltajan välisessä keskustelussa. Näissä Lp-keskusteluissa molemmilla osapuolilla on vastuu lapsen hyvinvoinnista ja kehityksestä sekä arkikontakti lapseen.

Lp-keskustelun pohjana toimivat lokikirjat, jotka eroavat kysymyksiltään ja sisällöltään sen perusteella, onko lokikirja tarkoitettu käytettäväksi varhaiskasvatuksessa, alakoulussa vai yläkoulussa. Lokikirjat ovat nähtävillä Suomen Mielenterveysseuran Internet-sivuilla (Suomen Mielenterveysseura 2018). Lokikirjan kysymyksillä pyritään tuomaan esiin lapsen toiminnan piirteitä eri kehitysympäristöissä sekä lisäksi kuvata kehitysympäristöjä (Solantaus & Niemelä 2016, 25). Alakoulun lokikirjojen kysymykset on muodostettu mahdollisimman samanlaisiksi tai vastaaviksi sekä opettajalle, vanhemmalle että lapselle (Solantaus & Niemelä 2016, 26–27). Esimerkiksi arkipäivän toimintojen sujumisesta kotona ja koulussa keskustellaan kysymysten avulla rinnakkain. Näin pyritään keskustelun tasavertaisuuteen ja siihen, että sekä vanhempien, opettajien ja mahdollisesti myös lapsen näkemykset tulevat keskustelussa tasapuolisesti esille (em. 2016, 26). Kysymysten avulla ei ole tarkoitusta etsiä konsensusta lapsen, opettajan ja vanhempien välille, vaan ainoastaan vaihtaa ajatuksia lapseen ja hänen kehitysympäristöihinsä liittyen (Solantaus 21.1.2015).

Lp-keskustelun tärkeänä lähtökohtana on lapsen kehityksen, arkisen vuorovaikutuksen ja kehitysympäristöjen tarkkailu (Solantaus 2006, 3–4). Keskustelu on siis kahden eri kehitysympäristön, kodin ja koulun, asiantuntijoiden välistä vuorovaikutusta. Näiden kehitysympäristöjen kohdatessa sekä opettajan että vanhemman olisikin tärkeää pysähtyä Lp-keskustelussa pohtimaan, miten hän voisi omilla konkreettisilla toimillaan edesauttaa lapsen

hyvinvointia (Solantaus 21.1.2015). Lp-keskustelun tavoitteena on taata lapselle turvallinen kehitysympäristö, joka tukee lapsen kehitystä ja hyvinvointia ja kommunikoi lapsen muiden kehitysympäristöjen kanssa (Solantaus & Niemelä 2016).

Lp-keskustelua voidaan käydä joko valikoiden niiden lasten kohdalla, jotka kuuluvat syrjäytymisen kannalta riskiryhmään tai universaalina menetelmänä kaikkien lasten kohdalla esimerkiksi koulun piirissä. Alun perin Lp-keskustelu on kehitetty vastaamaan niiden lasten haasteisiin, joiden elämää varjostavat aikuisten ongelmat ja paineet tai muutokset. Nämä muutokset voivat näkyä lapsen toiminnassa hyvin eri tavoin: vetäytymisenä, sulkeutumisena tai esimerkiksi kaipuuna saada aikuiselta huomiota. Lp-keskustelun kautta on tarkoitus päästä perille kotona olevista haasteista mahdollisimman nopeasti, jotta lapsen tai nuoren muissa toimintaympäristössä toimivat aikuiset voisivat ottaa suurempaa roolia lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Vastavuoroisesti myös kodin pitäisi saada tietoa koulussa tapahtuvista muutoksista, jotta vanhemmat voisivat tukea lasta koulussa ilmenevien haavoittuvuuksien kanssa. Ennaltaehkäisevänä välineenä Lp-keskustelua voidaan käyttää erityisesti koulussa. Näin Lp-keskustelut on mahdollista käydä myös niiden lasten kohdalla, joiden elämässä ei esiinny sellaisia haasteita, jotka edellyttävät perheen ohjaamista muiden palveluiden piiriin. (Solantaus 2015, 5; Solantaus & Niemelä 22–27.)

Lp-keskustelun avulla pyritään myös huomaamaan haavoittavat yhtälöt, jotka voivat muodostua lapsen ja hänen kehitysympäristönsä välille. Esimerkiksi opettajan vaihtuminen voi olla muutos, joka vaikuttaa lapsen koulusta saamaan tuen laatuun tai muotoon. Vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä muuttuessa lapsi voi kokea jäävänsä niiden haavoittuvuuksien kanssa yksin, mistä aiempi opettaja oli tietoinen. Tällaisessa tilanteessa vanhemmat tai opettajat voisivat pyytää käytäväksi Lp-keskustelua. Näin voidaan tuoda esiin lapsen suotuisaa kehitystä tukevaa hiljaista tietoa. (Solantaus 2015, 5–6.)

Lp-keskustelun tarkoituksena on kartoittaa keskustelun kautta lapsen tai nuoren pärjäävyyttä ja toisaalta syrjäytymiseen johtavia tekijöitä. Vahvuudella tarkoitetaan Lp-keskustelussa lapsen arjessa asiaa, joka sujuu, vaikka lapsen tai nuoren elämässä onkin vaikeuksia (Solantaus & Niemelä 2016, 24). Vahvuus ei ole mikään erityinen taito, vaan elämän osa-alue, jolla lapsi tai nuori pärjää. Vahvuuksien esiin tuonti perustuu pärjäävyys-ilmioon ja sen määritelmään (ks. kappale 2.2). Lp-keskustelussa kiinnitetään huomiota näihin vahvuuksiin, sillä vahvuuksien tunnistamisen avulla on mahdollista lisätä optimismia, motivaatiota ja lisätä näin uusia onnistumisen kokemuksia (Solantaus 2015, 7–8).

Haavoittuvuus on puolestaan termi, jonka avulla pyritään pureutumaan lapsen jo olemassa oleviin tai alkaviin ongelmiin. Toisaalta haavoittuvuudella voidaan tarkoittaa myös haavoittavaa yhtälöä lapsen ja kehitysympäristön välillä, joka ei ole vielä aiheuttanut ongelmia, mutta joka voi

johtaa ongelmiin jos haavoittavaan yhtälöön ei ajoissa paneuduta. Haavoittuvuuksiin on oleellista kiinnittää huomiota, jotta ongelmat eivät pääse kasaantumaan ja lapsi saa haavoittuvuuksiinsa tarpeellista tukea. (Solantauk 2015, 8.)

Lp-keskustelun avulla ei kuitenkaan pyritä ainoastaan tuomaan esiin lasten vahvuuksia ja haavoittuvuuksia, vaan viedä keskustelussa esiin tulleet asiat toiminnaksi. Solantauksen (2015, 8) mukaan haavoittuvuuksien kohdalla sovitaan keskustelussa toimintamallit, joiden avulla lasta on mahdollista tukea sekä koulussa että kotona. Vahvuuksia pyritään tuomaan positiivisessa mielessä esiin normaalissa toiminnassa lasten kanssa. Vahvuuksien esiin tuomisen avulla lasta voi auttaa huomaamaan hyvän myös omassa toiminnassaan (Ristolainen ym. 2013, 16).

Koulussa Lp-keskustelua voidaan käyttää esimerkiksi vanhempainvarttien sijaan tai vanhempien ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Keskustelu on myös mahdollista ottaa käyttöön vain tiettyjen oppilaiden kohdalla opettajan harkinnan mukaan. Kuntakohtaisesti Lp-keskusteluita hyödynnetäänkin opetustoimenpalveluissa eri tavoin. (Solantauk 21.1.2015.)

## ***4.2 Lapset puheeksi -neuvopito ja -seurantaneuvonpidot***

Lapset puheeksi -keskustelun jälkeen on mahdollista järjestää Lp-neuvonpito, jos tämä nähdään keskustelun jälkeen tarpeellisena. Neuvonpidossa tärkeänä työvälineenä toimii Lp-keskustelussa esiin tuodut haavoittuvuudet ja vahvuudet. Niiden avulla vanhemmille ja muille keskusteluun osallistuville on mahdollista tehdä näkyväksi ne lapsen elämään kuuluvat haasteet, joihin neuvonpidon avulla pyritään vastaamaan. Lp-menetelmän tausta-ajatuksena on kuitenkin, että myös vahvuuksia korostettaisiin koko menetelmän läpikäynnin ajan. (Solantauk & Niemelä 2016, 27–29.)

Neuvonpidon avulla pyritään vahvistamaan lapsen tai nuoren sosiaalista verkostoa ja hakemaan lapselle apua moniammatillisen yhteistoiminnan kautta. Lisäksi Lp-neuvonpidon tarkoituksena on, että jokainen keskusteluun osallistunut sitoutuu toimimaan konkreettisesti lapsen suotuisan kehityksen tukemiseksi. Lp-neuvonpitoa toteutetaan moniammatillisen asiantuntijaryhmän, opettajan ja mahdollisesti lapsen läsnä ollessa. (Solantauk & Niemelä 2016; Suomen Mielenterveysseura 2017c.)

Lp-seurantaneuvonpitoihin kokoontuvat samat osallistujat kuin aiemmin Lp-neuvonpitoon. Seurantaneuvonpitojen tarkoituksena on saada kuva siitä, minkälaisiin käytännön toimenpiteisiin Lp-neuvonpito on johtanut ja mitä lapselle ja perheelle kuuluu. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, ovatko osallistujat voineet tehdä lupaamansa perheen ja lapsen hyvinvoinnin eteen. Jos näin ei ole, on Lp-seurantaneuvonpitojen tarkoituksena toimia tilanteina, joissa asianosaiset voivat ottaa esille

mahdolliset haasteet ja ongelmat lapsen tukemisen tiellä. Niemelän ja Solantauksen (2016, 29) mukaan Lp-seurantaneuvonpitojen tarkoituksena on tuottaa “joka, korjaa itseään ja oppii menneestä”. Näin lapsen ja perheen ympärille on tarkoitus muodostaa hyvin kommunikoiva ja konkreettisesti toimiva verkosto, joka puuttuu lapsen ja perheen ongelmiin välittömästi. (Solantaus & Niemelä 2016, 29.)

### ***4.3 Tietoa Lapset puheeksi -menetelmän käytöstä***

Tytti Solantauksen luennossa (Solantaus, 21.1.2015) tulee esille, kuinka Toimiva lapsi & perhe -menetelmää on käytetty vuodesta 2001 lähtien ensin aikuisterveydenhuollon psykiatrian palveluissa. Tämän jälkeen Lapset puheeksi -menetelmä on muokattu sopivaksi ja otettu käyttöön ensin päihdepalveluissa ja somaattisissa palveluissa ja myöhemmin lasten kehitysympäristöissä, kuten kouluissa ja päiväkodeissa. Vuonna 2009 Lp-menetelmä tuli käyttöön muun muassa Imatralla, Kittilässä, Sodankylässä ja Kolarissa. Tämän jälkeen menetelmän käyttö on laajentunut yhä edelleen. Vuonna 2015 Lp-menetelmä oli käytössä yhä useammassa kunnassa – esimerkiksi Pohjois-Pohjanmaan 30 kunnasta menetelmä oli käytössä 25 kunnassa. (Solantaus 21.1.2015.)

Lp-menetelmän käyttöönottoa on edistänyt se, että Sosiaali- ja terveysministeriön Toimiva lastensuojelu -selvitysryhmän loppuraportti (2013) suosittelee Toimiva lapsi & perhe -mallin käyttöönottoa kansallisesti. Raportista tulee ilmi, kuinka Sosiaali- ja terveysministeriö pyrkii Toimiva lapsi & perhe -mallin käyttöä edistämällä ratkaisemaan erityisesti ylisukupolvisia ongelmia. Näin pyritään vastaamaan lastensuojelulaissa (Sosiaali- ja terveysministeriön 417/2007, 10§) ja terveydenhuoltolaissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 1326/2010, 70§) esitettyyn vaatimukseen siitä, että annettaessa vanhemmalle päihdehuollon palveluja tai tarjottaessa hoitoa mielenterveyden ongelmien takia, on samalla arvioitava ongelmien vaikutuksia vanhemmuuteen ja sitä kautta huolehdittava myös lasten tuen tarpeesta. Selvitysryhmän raportissa viitataan Lastensuojelun keskusliiton ja Talentian tutkimukseen (Sinko & Muuronen 2013), jossa tutkittiin työntekijöiden näkemyksiä ehkäisevän lastensuojelun riittävydestä aikuisille suunnatuissa palveluissa ja opetustoimen palveluissa vuonna 2012. Tutkimuksen mukaan ehkäisevän lastensuojelutyön riittävyys lapsen koulunkäynnin tukemisessa ei ole riittävää. Jotta lastensuojelulaissa ja terveydenhuoltolaissa esitetyt vaatimukset lasten tuen tarpeesta toteutuisivat, Sosiaali- ja terveysministeriön selvitysryhmä suosittelee Toimiva lapsi & perhe -mallin käyttöönottoa aikuisten palveluissa kansallisesti. Selvitysryhmän mukaan menetelmän suurin hyöty saadaan siitä, että ylisukupolvisten ongelmien ehkäiseminen on Lp-menetelmän avulla mahdollista

jo hyvin varhaisessa vaiheessa syrjäytymisprosessia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013, 47–48; Sinko & Muuronen 2013, 26–27.)

Esimerkkinä Lp-menetelmän toimivasta käytöstä kunnan palveluissa on pidetty Raahen kuntayhtymää. Lp-menetelmää on käytetty Raahen seudulla vuodesta 2012 lähtien. Raahen hyvinvointikuntayhtymän johtajan Hannu Kallunkin mukaan Lp-menetelmän koulutus ja käyttöönotto ovat johtaneet koko palvelujärjestelmän uudistamiseen niin, että keskiössä ovat nyt lapsi, hänen perheensä sekä kehitysympäristöt, joissa lapsi elää (Kallunki 21.1.2015). Lp-menetelmän käytön tueksi on muodostettu Toimiva lapsi ja perhe -työn johtoryhmä, joka koordinoi menetelmän käyttöä Raahen seudulla. Lp-keskustelut on otettu Raahessa käyttöön äitiysneuvolassa, lastenneuvolassa, päivähoidossa ja kouluissa. Muutosten myötä Raahen seutukunnalla on saatu aikaiseksi merkittäviä muutoksia lastensuojelun tarpeessa. Raahen seutukunnan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman 2015–2018 mukaan vuosina 2012–2014 muun muassa lastensuojeluilmoitukset olivat vähentyneet 25 % ja aloitetut asiakkuudet lastensuojelussa 58 %. Myös lastensuojelutarpeen selvitykset, kiireellisen sijoituksen päätökset ja jatkopäätökset sekä huostaanotto hakemukset hallinto-oikeudelle olivat vähentyneet huomattavasti. (Raahen hyvinvointikuntayhtymä 2015, 8–11; Solantaus & Niemelä 2016, 29–30; Kasvun tuki 9.6.2017)

Lp-menetelmän toimiva käyttöönotto Raahessa on edellyttänyt laajoja muutoksia aina kuntatasolla asti. Menetelmän käyttöönotossa on kiinnitetty erityisesti huomiota siihen, että kaikki Lp-neuvonpitoon tarvittavat henkilöt olisi mahdollista saada koolle joustavasti ja nopeasti. Lp-menetelmän onnistunut käyttöönotto Raahessa viittaakin siihen, että kaikissa kehitysympäristöissä tapahtuvan Lp-menetelmän käytön avulla on mahdollista ennaltaehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä. Erityisesti lastensuojelun asiakkuuksien vähentymistä Raahen kuntayhtymässä voidaan pitää merkinä siitä, että tehokkaalla Lp-menetelmän käyttöönotolla voidaan tukea lasten hyvinvointia ja vanhemmuutta. (Solantaus & Niemelä 2016, 29–30; Kallunki 21.1.2015.)

#### ***4.4 Aiemmat tutkimukset Lapset puheeksi -menetelmästä***

Tutkimusta Lapset puheeksi -menetelmään liittyen on toteutettu terveydenhuollon palveluissa. Vuonna 2009 tutkittiin kyselytutkimuksella Lp-perheintervention soveltuvuutta suomalaisen terveydenhuollon järjestelmään (Solantaus, Toikka, Alasuutari, Beadeslee & Paavonen 2009). Tutkimuksessa kysyttiin niiden huoltajien ja lasten kokemuksia Lp-menetelmästä, joiden kanssa Lp-perheinterventiota oli käytetty huoltajan masentuneisuuden vuoksi. Solantauksen (ym. 2009) mukaan huoltajien ja lasten kokemukset Lp-perheinterventiosta olivat positiivisia. Huoltajat raportoivat perheen yhteisymmärryksen lisääntyneen intervention myötä. Lisäksi huolen määrä oli

vähentynyt ja keskustelu oli auttanut hoitajia orientoitumaan tulevaisuuteen (Solantaus ym. 2009). Lp-menetelmää ja Berdesleen perheinterventiota on tutkittu myös haastattelututkimuksen keinoin. Niemelän johtamassa tutkimuksessa (Niemelä, Väisänen, Marshall, Hakko & Räsänen 2010) menetelmiä tutkittiin niiden perheiden parissa, joissa toinen hoitajista sairasti syöpää. Tutkimuksen mukaan työntekijöiden arviot menetelmän käytöstä olivat myönteisiä (Niemelä ym. 2010).

Terveystenhuollon piirissä on tehty tutkimusta myös terveystenhuollon työntekijöiden menetelmäkoulutuksesta. Tutkimuksen (Toikka & Solantaus 2006) mukaan Toimiva lapsi & perhe -koulutukseen (sisälsi koulutuksen Beardesleen perheintervention, Lp-neuvonpidon ja Lp-keskustelun käyttöön) osallistuneista 45 osallistujasta 85 % koki koulutuksen hyödylliseksi työvälineeksi ja loput 15 % melko hyödylliseksi. Vaikka uuden menetelmän käyttöönotto oli lisännyt hetkellisesti työntekijöiden stressiä, ei työpaineista selviäminen ollut tutkimuksen mukaan aiempaa vaikeampaa. Kaikki tutkimukseen vastanneet pitivät myös todennäköisenä, että he tulisivat käyttämään Lp-menetelmää työvälineenä myös jatkossa.

Myös kansainvälisessä tutkimuksessa (Tchernegovski 2015) on todettu verkkopohjaisen Lp-koulutuskurssin lisänsen tilastollisesti merkittävästi terveystenhuollon työntekijöiden taitoja ottaa puheeksi huolia perheiden kanssa ja kykyä tukea vanhemmuutta. Lisäksi koulutus oli lisännyt työntekijöiden taitoja arvioida hoitajan ymmärrystä lapsen tilanteesta.

Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi Lp-menetelmään liittyen on tutkittu muun muassa menetelmää käyttäneiden terveystenhuollon työntekijöiden ja hoitajien näkemyksiä Toimiva lapsi & perhe -menetelmästä (Niemi 2008). Arvion mukaan työntekijöiden kokemukset Toimiva lapsi & perhe -menetelmästä olivat erittäin positiivisia ja työntekijät arvioivat työmenetelmällä olevan selkeä paikkansa terveystenhuollon palveluissa. Myös hoitajat raportoivat olevansa tyytyväisiä menetelmään ja sen käyttöön. Arvion mukaan Toimiva lapsi & perhe -menetelmään tulisikin ottaa tehokkaaksi ja laajalti käyttöön Lapin sairaanhoitopiirin palveluissa. (Niemi 2008.)



# 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa esittelen lähestymistapani Lapset puheeksi -keskusteluun sekä tutkimuksen kulun. Ensimmäisessä alaluvussa olen esitellyt tutkimustehtävän sekä tutkimusongelmat. Toisessa luvussa käsittelen tutkimusta koskevia tutkimusstrategisia valintoja, eli kuvaan tutkimuksen metodologista taustaa. Kolmannessa alaluvussa olen esitellyt tutkimukseni aineiston sekä analyysin etenemisen aineistonkeruusta aina tuloksiin asti.

## 5.1 *Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat*

Vaikka Lapset puheeksi -menetelmästä on tehty tutkimusta terveydenhuollon ja Lp-koulutuksen piirissä, ei aiempaa tutkimusta Lp-keskustelun käytöstä opetustoimen palveluissa ole. Tämän tutkimuksen kannalta olennaiseksi muodostui kysymys siitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia Lp-keskustelua koulussa vuorovaikutuksen välineenä käyttävillä on. Lp-menetelmän kehittämisen kannalta on oleellista tiedostaa aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleet hyödyt menetelmän käytöstä terveydenhuollon palveluissa. Kuitenkin Lp-menetelmän kehittäminen vaatii menetelmän tutkimista myös muilla sektoreilla. Erityistä huomiota on kiinnitettävä niihin kehityskohteisiin ja ongelmiin, joita toimijat ovat kokeneet menetelmää käyttäessään. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tarkemmin Lp-keskustelun käyttöä yhden käyttökontekstin, koulun, näkökulmasta. Muista ammattiryhmistä poiketen, on opettajien mahdollista käyttää Lp-lokikirjaa avukseen, vaikka oppilaan kehitysympäristössä tai hänellä itsellään ei esiintyisi tavanomaisesta poikkeavia haasteita. Lp-menetelmä voidaankin nähdä yhtenä koulun piirissä toimivista varhaisen puuttumisen menetelmistä.

Tutkimustehtäväksi rajautui sen selvittäminen, minkälaisia käsityksiä Lp-menetelmää käyttävillä opettajilla ja huoltajilla on Lp-keskustelusta. Ahosen (1994, 118–119) mukaan käsitysten tutkiminen on olennaista erityisesti niissä tilanteissa, kun ilmiöstä halutaan saada selkeämpi kuva. Tämän tutkimuksen tapauksessa Lp-keskustelusta ilmiönä teki kiinnostavan se, että keskustelun käytöstä opettajan ja huoltajan välisessä vuorovaikutuksessa ei ole aiempaa tutkimusta. Fullanin (2001, 21–22, 45) mukaan koulun kehittymisen yhtenä ongelmana ovatkin uudistukset, jotka

hyväksytään ilman tarkempaa kritiikkiä ja tutkimusta. Muutoksia suunniteltaessa tulisi huomio kiinnittää erityisesti uudistusten toteutumiseen koulun kontekstissa (Säntti 2008, 11). Tutkimuksen avulla halusinkin saada esiin niitä käytännön tason käsityksiä, joita huoltajilla ja opettajilla Lp-keskustelusta on. Tutkimuksen tarkoituksena on toimia siltana Lp-menetelmää kehittävien asiantuntijoiden sekä huoltajien ja opettajien välillä ja näin lisätä ymmärrystä Lp-keskustelun käytöstä.

Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus. Fenomenografisen tutkimuksen piirissä on tyypillistä, että tutkimusongelmat elävät koko tutkimuksen teon ajan (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Näin ollen myös saadulla aineistolla on vaikutuksensa sille, minkälaisiksi lopulliset tutkimuskysymykset muodostuivat. Kuitenkin tutkimusongelmat ovat olennaisia myös aineiston hankinnan vaiheessa, sillä ne ohjaavat tutkimuksen etenemistä.

Tämän tutkimuksen tapauksessa tutkimusongelmien muotoutumiseen on vaikuttanut kandidaatintutkielmastani nousseet jatkokysymykset erityisesti siitä, minkälaiseksi vuorovaikutus opettajien ja vanhempien välillä muodostuu Lp-keskustelua käytettäessä. Kodin ja koulun vuorovaikutusta käsittelevään tutkimukseen ja aineistoon (mm. OPS 2014; Alasuutari 2003 & 2006; Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus 2007; Tikkanen 2008; Kurki-Hartikainen 2009; Lepistö 2009) tutustuessani huomasin, kuinka opettajan ja huoltajan välistä onnistunutta vuorovaikutusta kuvataan kirjallisuudessa usein hyvin samalla tavoin (ks. luku 3.2). Mielenkiintoiseksi tutkimusongelmaksi nousikin, käsittävätkö informantit vuorovaikutuksen Lp-keskusteluissa onnistuneeksi.

Toisen tutkimusongelman avulla avaan opettajan ja huoltajan saamia positioita vuorovaikutuksessa. Tutkimusten perusteella (mm. Alasuutari 2003; Kurki-Hartikainen 2009) opettajien ja huoltajan välinen yhteistyö ei aina toteuta osittain jaetun kasvatustavon periaatetta, vaan opettaja saattaa usein sanella keskustelun kulun ehdot. Kurki-Hartikaisen mukaan (2009, 44) vanhempia tulisi aktivoida ennen keskustelua esimerkiksi keräämällä lapsesta etukäteistietoa. Lp-keskustelun tapauksessa vanhempien on mahdollista tutustua menetelmän sisältöön Internetistä löytyvän lokikirjan avulla ja näin ollen huoltajat voivat orientoitua keskusteluun jo etukäteen. Tutkimuksessani kiinnostavaa on se, minkälaiseen positioon huoltajat ja opettaja asettuvat Lp-keskustelussa.

Kolmannen teoreettisesta viitekehyksestä nousee tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään Lp-keskustelu opettajan ja huoltajien välistä kasvatuskumppanuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) todetaan, kuinka kodin ja koulun välillä tulisi olla oppilaan kasvua tukevaa kasvatusyhteistyötä. Tutkimusten mukaan opettajan ja huoltajan välinen yhteistyö voi olla kuitenkin hyvin vaihtelevaa (Latvala 2012). Epsteinin (1987; 1992) mukaan eroja

voi esiintyä esimerkiksi siinä, miten kasvatusvastuun ajatellaan jakaantuvan opettajan ja huoltajan välillä. Lisäksi sekä Vuorinen (2000, 22) että Kurki-Hartikainen (2009, 44) nostavat teksteissään esille sen, kuinka opettajan ja huoltajan välinen yhteistyö ei aina johda aktiiviseen toimintaan lapsen kehityksen tukemiseksi. Yhteistyö opettajan ja huoltajan välillä voi jäädä ainoastaan yhteydenpidon tasolle.

Näiden kolmen tutkimusongelman lisäksi selvitin tutkimuksessani myös opettajien ja huoltajien käsityksiä Lp-keskustelun käymisen seurauksista. Analyysivaiheessa huomasin tämän tutkimusongelman jäsentyvän kuitenkin osaksi kolmea muuta ongelmaa. Näin ollen tutkimusongelmiksi valikoituivat kolme seuraavaa kysymystä:

1. Minkälaisia käsityksiä huoltajilla ja opettajilla on vuorovaikutuksesta Lapset puheeksi -keskustelussa?
2. Minkälaisia käsityksiä huoltajilla ja opettajilla on omasta sekä keskustelukumppanin roolista Lp-keskustelussa?
3. Minkälaisia käsityksiä huoltajilla ja opettajilla on kasvatusvastuun jakaantumisesta sekä yhteistoiminnan tasosta Lp-keskustelussa ja keskustelun jälkeen?

## **5.2 Tutkimusstrategiset valinnat**

Tässä tutkimuksessa lähestyn Lapset puheeksi -keskustelua laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi on valikoitunut fenomenografinen tutkimus, jonka avulla on mahdollista päästä käsiksi haastateltavien käsityksiin (Marton 1994, 4424). Samalla fenomenografinen tutkimus toimii aineiston analyysin tapana. Tutkimus on toteutettu puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joka sisältää syvähaastattelun piirteitä. Seuraavissa luvuissa olen esitellyt ja perustellut tutkimustani koskevat tutkimusstrategiset valinnat.

### **5.2.1 Laadullinen tutkimus**

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä haen tutkimuksella haastateltavien kokemuksen kautta tietoa siitä, minkälaista Lp-keskustelun käyttäminen on ollut. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa näiden kokemusten perusteella käsityksiä Lp-keskustelusta opettajien ja huoltajien välisenä vuorovaikutuksen välineenä. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä (Deniz & Lincoln 2000, 3).

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 27) mukaan kvalitatiivinen tutkimus sopii tutkimuksen lähtökohdaksi, kun halutaan tuoda esille haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä. Onnistunut laadullinen tutkimus tarjoaa lukijalle ymmärrystä tutkittavien toimintaa ja käsityksiä kohtaan (Denzin & Lincoln 2000). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistykset ilmiöstä, vaan laajempi ymmärrys maailmasta ja sen toiminnasta. Laadullista tutkimusta käytetään erityisesti niissä tilanteissa, kun tutkimuksen avulla halutaan tuoda esiin uusi näkökulma tai ääni jollekin ryhmälle, jonka käsitystä tai kokemusta tutkittavasta asiasta ei ole aiemmin kuultu (Hakala 2009, 19). Koska Lp-keskustelua käyttävät opettajat ja huoltajat eivät ole aiemmissa tutkimuksissa päässeet ääneen, on laadullinen tutkimus hyvä tapa lisätä ymmärrystä heidän käsityksiään ja kokemuksiaan kohtaan.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä prosessiluonteisuus. Tutkimustehtävää tai aineiston keruuta koskevat valinnat elävät tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2007, 70). Samalla tutkijan tietoisuus tutkittavasta asiasta syvenee (em. 2007, 70-71). Laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuuden vuoksi tutkimustehtävien muuttuessa voivat myös aineiston keruuta koskevat valinnat muuttua (Rantala T. 2006). Lp-keskustelusta syntyneitä käsityksiä tutkiessani niin tutkimuksen aineiston keruu kuin tutkimuskysymyksetkin muuttuivat tutkimuksen teon myötä.

Tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on tutkimuksen aktiivisena tuottajana (Kiviniemi 2007, 70). Laadullisen tutkimuksen tapauksessa tutkimuksen objektiivisuus muodostuu hallitun subjektiivisuuden kautta (Ahonen 1994, 122; Sandberg 1997, 207). Hallittuun subjektiivisuuteen palaan myöhemmin luvussa 8.

## 5.2.2 Fenomenografiset taustaoletukset

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen oppi-isä Ference Marton määrittelee fenomenografisen tutkimuksen koskevan niitä tapoja, joilla ympärillämme olevat erilaiset ilmiöt sekä asiat koetaan, hahmotetaan, ymmärretään ja käsitteellistetään (1994, 4424). Olennaiseksi kysymykseksi fenomenografisessa tutkimuksessa ei muodostu kysymys siitä, miten asiat maailmassa ovat, vaan miten haastateltavat ajattelevat asioiden maailmassa olevan (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Tämän lisäksi fenomenografian avulla tutkija pyrkii ymmärtämään näiden käsitysten keskinäisiä suhteita (Marton 1994, 4424).

Tutkimukseni filosofista suuntausta pohtiessani jouduin määrittämään, onko tutkielmani metodologisilta taustoiltaan fenomenografinen vai fenomenologinen tutkimus. Kakkori ja Huttunen (2014, 367) nostavat artikkelissaan esille sen, kuinka nämä kaksi filosofista suuntausta käsittelevät molemmat ihmisten kokemuksia. Kuitenkin fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on

paljastaa informanttien kokemuksia tarkastelemalla kokemusten eroavaisuuksien taustalta ilmiöiden todellinen olemus (em. 2014, 386). Martonin (1981) mukaan fenomenografian tavoitteena ei ole päästä käsiksi ilmiöiden todelliseen olemukseen, vaan kuvata erilaisia tapoja käsittää sekä ymmärtää ilmiötä. Fenomenografinen tutkimusote valikoitui tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi, koska Lp-keskustelun ymmärtämisen kannalta olennaista on saada tietoa juuri siitä, minkälaisia käsityksiä Lp-keskustelusta vuorovaikutuksen välineenä menetelmän käytön kautta muodostuu. Nämä käsitykset antavat tietoa menetelmästä, mutta ne eivät kuitenkaan kata koko Lp-keskustelun olemusta. Hyvinkin erilaista tietoa Lp-keskustelusta voitaisiin saada esimerkiksi tutkimalla Lp-keskusteluissa käytettäviä lokikirjoja.

Fenomenografista tutkimusta tehtäessä on tutkijan ymmärrettävä, mitä tarkoitetaan fenomenografialle olennaisella ”käsityksellä”. Huuskon ja Paloniemen artikkelista (2006, 164) tulee esiin, kuinka käsitykselle annetaan fenomenografisen tutkimuksen tapauksessa mielipidettä merkityksellisempi ja syvempi tarkoitus. Useissa fenomenografisissa tutkimuksissa käsitys määritellään yksilön ja ympäröivän maailman väliseksi suhteeksi (Valkonen 2006, 21). Kokemuksesta käsityksen voidaan ajatella eroavan niin, että käsitys on kokemusta seuraava subjektin ajatus jostain ilmiöstä (Marton 1982, 31). Esimerkiksi tämän tutkimuksen tapauksessa haastatelluilla huoltajilla ja opettajilla on kokemus Lp-keskustelusta. Kokemuksen perusteella informantit ovat muodostaneet abstraktin käsityksensä keskustelusta ja menetelmästä. Tutkimukseni tavoitteena on päästä sisälle näihin käsityksiin ja ymmärtää eri käsitysten välisiä eroja.

Martonin (1995) mukaan kokemus ja siitä kumpuava käsitys eivät kuvaa maailmaa täysin, mutta kokemukset ovat kuitenkin osa maailmaa. Fenomenografian piirissä puhutaankin non-dualistisesta maailmankuvasta, joka tarkoittaa sitä, että yksilö ja maailma ovat suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Kakkori & Huttunen 2014, 380). Asioiden ja ilmiöiden todellisen olemuksen ajatellaan siis liittyvän käytäntöön ja kokemukseen. Fenomenografian non-dualistinen maailmankuva johtaa siihen, että ihmisten käsitysten ajatellaan koskevan todellista maailmaa ja antavan tietoa siitä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan käsitykset ovat tapojamme, joilla jäsennämme todellisuudesta saamiamme kokemuksia.

Non-dualistista maailmankuvaa selvennetään myös miten- ja mikä-näkökulmilla (mm. Huusko & Paloniemi 2006 ja Uljens 1989). Näkökulmilla tarkoitetaan sitä, kuinka se, miten henkilö jonkin ilmiön näkee, vaikuttaa hänen käsitykseensä ilmiöstä. Miten-näkökulmalla on siis vaikutuksensa mikä-näkökulmaan eli siihen, minkälaisia käsityksiä esimerkiksi tässä tutkimuksessa Lp-keskustelusta saadaan. Fenomenografian taustaoletuksena onkin ajatus ihmisestä, joka muodostaa käsityksiä ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa (Ahonen 119, 116). Tutkimusta

toteuttaessa huomasinkin informanttien liittävän Lp-keskusteluun liittyvät käsitykset vahvasti kokemuksiinsa Lp-keskusteluista.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista oli kuitenkin se, kuinka informanttien käsityksiin menetelmästä vaikutti heidän käsityksensä yleisesti opettajan ja huoltajien välisestä vuorovaikutuksesta sekä kodin ja koulun välisestä kasvatuskumppanuudesta. Fenomenografisen tutkimuksen ajatuksena on, että ihminen ymmärtää asiat aina suhteessa johonkin (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Miten-näkökulmaan vaikuttaa siis se, mihin verraten muodostamme käsityksemme ilmiöstä. Näin ollen käsitykset Lp-keskustelusta muodostuvat suhteessa informanttien aiempiin käsityksiin ja kokemuksiin muun muassa kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta.

Vaikka tutkimuksen varsinainen mielenkiinto ei ole opettajien ja huoltajien käsitysten synnyn ymmärtämisessä, olen tutkimuksessani pyrkinyt joiltain osin tuomaan esiin selityksiä opettajien ja huoltajien kokemukselle. Näiden selitysten tarkoituksena ei ole kuitenkaan objektoida haastateltavia tai pyrkiä keksimään selityksiä heidän ajatuksilleen, vaan lisätä ymmärrystä erilaisia käsityksiä kohtaan. Fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisesti näiden käsitysten selitysten esiin tuominen on tarpeellista siksi, että niiden avulla on mahdollista selventää niitä tapoja, joilla ihmiset jonkin ilmiön käsittävät (Kakkori & Huttunen 2014, 383). Tutkimukseni kannalta erityisen merkityksellistä selityksen esiin tuominen on tilanteessa, jossa haastateltava antoi käsityksestään lisätietoa kertomalla, miten käsityksen syntyyn on vaikuttanut haastateltavan maailmankuva.

*O1: Siis mä vielä haluan tuohon täydentää, et se (Lapset puheeksi -keskustelun käyttö) ei mua kiinnostanut, että kun mä ajattelin et tää on niin kun sosiaalipuolen juttuja. Mutta eihän sitä voi sillä tavalla erotella. Lasta ei voi erotella osiin. Tää oli se mun syy. Et hetkinen, mennäänkö nyt sosiaalipuolelle liikaa?*

Edellisen esimerkin tapaisissa tilanteissa haastateltava kertoo käsityksensä lapsuudesta muuttuneen. Tämä uudenlainen ihmiskäsitys on muuttanut myös hänen käsitystään Lp-keskustelusta ja sen tarpeellisuudesta. Esimerkin tapaisissa tilanteissa tulee hyvin esiin myös tutkimukseni situationaalisuus. Samalla kun haastateltava reflektoi omia kokemuksiaan ja antaa selityksiä käsityksilleen, antaa hän myös lisätietoa siitä, minkälainen käsitys hänellä Lp-keskustelusta on. Fenomenografisen tutkimuksen tapauksessa subjektin situationaalisuus sitookin tutkimuksen vahvasti elämismaailmaan (Kakkori & Huttunen 2014, 391).

Toisaalta käsitysten selittämiseen pureutuminen tuo tutkimukseen myös hermeneuttisia piirteitä. Kakkorin ja Huttusen (2014, 375) mukaan hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillistä on etsiä sitä merkitystä, jonka subjekti itse ilmiölle antaa. Samanlaista ymmärrystä ja dialogisuutta

olen tutkimuksessa hakenut myös Lp-keskustelua koskeviin käsityksiin liittyen. Kakkori ja Huttunen (2014, 393) esittävät kuitenkin, että fenomenografialle ja hermeneutiikalle yhteistä on “hermeneuttinen dialoginen suopeus haastateltavien esittämille ymmärtämisen tavoille”. Näin ollen haastateltavien käsityksiä selittävien näkökulmien huomioon ottaminen tutkimuksessani ei etäännyttä tutkimustani fenomenografiasta, vaan tarjoaa mahdollisuuden syvällisempään käsitysten ymmärrykseen. Martonin (1994, 4424) mukaan tällainen suopeus haastateltavan havainnoille merkitsee sitä, että haastateltavien esittämät käsitykset ja ymmärtämisen tavat voivat laajentaa tutkijan käsitystä havaittavasta ilmiöstä. Tutkimusta ja analyysia toteuttaessa huomasinkin, että sen lisäksi että opin tutkimusta tehdessäni ymmärtämään opettajien ja huoltajien käsityksiä Lp-keskustelua paremmin, laajeni myös oma käsitykseni ilmiöstä.

### 5.2.3 Käsityksistä kohti tulosavaruutta

Fenomenografiassa olennaisiksi käsitteiksi nousevat ensimmäisen ja toisen asteen käsitykset sekä “tulosavaruus” (Kakkori & Huttunen 2014, 382–383). Martonin (1981, 178) mukaan ensimmäisen asteen käsitykset koskevat sitä, kun orientoidumme kohti maailmaa ja esitämme siitä käsityksiä. Ensimmäisen asteen käsitysten ajatuksena on, että kieli kuvaa todellisuutta ja ilmaisujen kautta on mahdollista päästä käsiksi todellisuuteen (Marton 1981; Kakkori & Huttunen 2014, 382–383). Fenomenografian tarkoituksena on kuitenkin pureutua toisen asteen käsityksiin, jotka muodostuvat, kun kiinnitämme mielenkiintomme kohti ihmisten kokemuksia muodostaen niistä käsityksiä (Marton 1981, 178). Toisen asteen käsitykset ovat siis käsityksiä toisten kokemuksista (Marton 1981, 178). Pro gradu -tutkielmani varsinaisena tarkoituksena on tavoittaa nämä toisen asteen käsitykset, eli muodostaa käsityksiä siitä, minkälaisia kokemuksia informanteilla on Lp-keskustelusta vuorovaikutuksen välineenä.

Fenomenografia on tutkimusprosessia ohjaavan tutkimussuuntauksen ohella myös analyysimenetelmä, jonka tarkoituksena on tehdä näkyväksi informanttien käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografisessa analyysissa informanttien erilaisista käsittämisen tavoista muodostetaan kuvauskategorioita, joista muodostuu tulosavaruus (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tulosavaruudessa käsitykset esitetään suhteeseessa toisiinsa ja tuodaan dialogiin keskenään (Huusko & Paloniemi 2006, 166–168; Kakkori & Huttunen 2014, 386). Tulosavaruuden tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, miten erilaiset ilmiön käsittämisen, ymmärtämisen ja kokemisen tavat suhteutuvat toisiinsa. (Marton 1994, 4424.) Martonin (1996) mukaan tulosavaruuden tehtävänä on tuoda esiin oleelliset erot ilmiön ymmärtämisen tavoissa.

Fenomenografialle tyypillinen ajatus on kuvauskategoista muodostuvan tulosavaruuden rajallisuus (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Eräänlaisena johtopäätöksenä tästä onkin, että kuvaamalla eri ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä voidaan hahmottaa ilmiön käsittämisen tapojen kokonaiskuva (Valkonen 2006, 23). Tulosavaruus toimii siis fenomenografisessa tutkimuksessa tapana esitellä käsitysten variaation kautta sitä, minkälaisia käsityksiä ilmiöstä informanteilla on.

Tulosavaruus ei kuitenkaan ole suora esittely informanttien käsityksistä, vaan jokainen käsitys on fenomenografisessa tutkimuksessa tuotu dialogiin koko aineiston kanssa. Yksittäisen informantin käsityksiä peilataan siis siihen, mitä yksilö on muuten sanonut ja lisäksi suhteessa muiden informanttien käsityksiin (Marton 1996, 182–183). Jotta käsityksistä olisi mahdollista päästä kohti aineiston kattavaa tulosavaruutta, muodostaa tutkija käsitysten perusteella aineistosta kuvauskategorioita, joista jokainen kuvaa tiettyä tapaa käsittää tutkittavissa olevaa ilmiötä (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Yhden kategorian tarkoituksena ei ole kuvata yhden informantin mielipidettä ilmiöstä, vaan kategoriat esittelevät yhden tavan käsittää kyseessä olevaa ilmiötä (Marton 1996, 182–183). Kategorioiden muodostaminen perustuu Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan erityisesti käsitysten rakenteellisille eroille. Fenomenografisen tutkimuksen tuloksien tehtävä on esitellä näitä laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää ilmiötä ja esitellä eri kategorioiden välisiä suhteita (Marton 1996, 182–183).

Myös fenomenografian metodologian sisällä on tutkijan mahdollista valita erilaisia suuntauksia sen mukaan, minkälaista tietoa tulosavaruuden avulla halutaan tuoda esiin. Kirjallisuudessa (mm. Uljens 1989, 47–51; Niikko 2003, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 169) fenomenografiset tutkimukset jaotellaan erilaisten kategoriarakenteiden perusteella horisontaaliseen, vertikaaliseen ja hierarkiseen. Horisontaalisessa tutkimuksessa tavoitteena on esittää mahdollisimman monenlaisia samanarvoisia käsityksiä. Erot kategorioiden välillä muodostuvat sisällöllisistä eroavaisuuksista eri kategorioiden välillä. Vertikaalisessa fenomenografiassa tuotetaan tietoa tiettyjen henkilöiden käsitysten muutoksesta jonkin ajan sisällä. Hierarkisen tutkimuksessa eri kategoriat asetetaan eri tasoiksi esimerkiksi teoreettisuuden tai kattavuuden perusteella. (Suhonen 2008, 78; Uljens 1989, 47–51; Niikko 2003, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Tässä tutkimuksessa olen päättänyt esittämään esiin tulevat kuvauskategoriat horisontaalisesti. Tähän valintaan päädyin tutkimuksen alustavaa kategorisointia muodostaessani, sillä horisontaalisen kategorisoinnin avulla menetelmästä oli mahdollista luoda mahdollisimman kattava kuva (Uljens 1989, 47–51). Lisäksi yksittäiset mielenkiintoiset käsitykset oli mahdollista tuoda horisontaalisen kategorisoinnin kautta selkeästi esiin.



Fenomenografinen tutkimus on aina aineistolähtöistä. Kategoriat muodostuvat siis aineiston perusteella ja analyysia ohjaa tutkijan sensitiivisyys aineistosta nouseville käsityksille. Teorian merkitystä fenomenografiselle tutkimukselle ei pidä kuitenkaan vähätellä, sillä tutkijan teoriaperehtyneisyys ohjaa tutkijaa aineiston hankinnan valintoja tehtäessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Lp-keskustelua koskevia käsityksiä tutkiessani teoriaperehtyneisyydellä ja kandidaatintutkielmastani saadulla tiedolla on ollut vaikutuksensa haastatteluiden kululle. Erityisesti kandidaatintutkielmani tulokset opettajien käsityksistä Lp-menetelmän käyttöön liittyen auttoivat minua haastatteluiden suunnittelussa, mutta toivat myös oman haasteensa tutkimuksen toteuttamiselle. Pro gradu -tutkielmaa tehdessäni pyrin olemaan jatkuvasti sensitiivinen sille, että tutkimuksessani esiin tulevat käsitykset nousevat todella tämän tutkimuksen aineistosta.

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen valikoituminen tutkimukseni toteuttamisen tavaksi johtui kuitenkin myös osittain laajasta ennakkotiedoistani Lp-menetelmään liittyen. Martonin (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen avulla tutkijan on mahdollista muodostaa uudenlaisia käsityksiä hänelle jo aiemmin tutusta ilmiöstä hermeneuttisen suopeuden avulla. Hermeneuttisella suopeudella Marton tarkoittaa tässä yhteydessä ymmärryksen tapaa, jossa dialogin kautta informanttien ymmärryksen tavat tuodaan dialogiin tutkijan aiemman tiedon kanssa (Kakkori & Huttunen 2014, 393). Tässä tutkimuksessa olen saanut sensitiivisellä suhtautumisella aineistosta esiin uudenlaisia käsityksiä koskien Lp-keskustelua.

## 5.2.4 Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Fenomenografialle ei ole olemassa yhtä tyypillistä aineiston keräämisen menetelmää, mutta informatiivisin tapa päästä käsiksi tutkittavan ryhmän käsityksiin on teemahaastattelu (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Teemahaastattelun valintaa fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi puoltaa se, että teemahaastattelussa tutkijan on mahdollista esittää informanteille tarkentavia kysymyksiä ja näin päästä paremmin sisälle heidän käsityksiinsä (Ahonen 1994, 136). Tämän tutkimuksen tapauksessa päädyin kyseiseen aineistonkeruutapaan, sillä halusin jättää tilaa haastattelutilanteessa myös mahdollisille tarkennuksille ja jatkokysymyksille. Haastatteluiden aihealueet ja suuntaa-antavat kysymykset (liite 1) olin suunnitellut teoriaperehtyneisyyteni avulla, mutta kysymysten järjestys ja painopiste elivät haastatteluiden aikana sen mukaan, mitä asioita informantit itse tutkimuksessa ottivat esille. Eskolan ja Vastamäen (2015, 29) mukaan tällaista haastattelun tapaa kutsutaan puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidulle haastattelulle on olemassa kuitenkin monenlaisia erilaisia määritelmiä

(Hirsjärvi & Hurme 2011, 47). Tässä tutkimuksessa määrittelen puolistrukturoidun haastattelun Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 48) tavoin aineistonkeräystavaksi, jossa haastatteluiden aihepiirit eli teemat ovat kaikille samat, mutta kysymysten asettelut ja kysymykset saattoivat vaihdella. Tässä tutkimuksessa teemat muodostuivat tutkimusongelmien ympärille. Kysyin haastateltavilta kysymyksiä muun muassa vuorovaikutukseen, roolijakoon, kasvatusvastuun jakaantumiseen ja Lp-keskustelun käytön seurauksiin liittyen.

Tutkimuksellani on kuitenkin myös strukturoimattoman syvähaastattelun piirteitä, sillä mahdollisimman syvällisen ymmärryksen saavuttamiseksi esitin runsaasti jatkokysymyksiä haastateltaville. Syvähaastattelusta puhutaan, kun haastattelijan tarkoituksena on nousta haastateltavien vastausten tarkempi ymmärrys ja haastattelun jatkon suuntaaminen informanttien vastausten mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 45). Haastattelut etenivätkin osittain tilanteesta esiin tulleiden informanttien vastausten varassa. Jatkokysymysten esittämisen lisäksi fokusoin keskustelua tutkimuskysymyksen ja teoreettisesta viitekehyksestä nousseiden teemojen ympärille. Näin pyrin ohjaamaan opettajia ja huoltajia pysymään keskustelun varsinaisessa aiheessa, Lp-keskustelussa.

Fenomenografista tutkimusta tehtäessä tutkija pyrkii muodostamaan haastatteluista mahdollisimman dialogisia, reflektiivisiä ja luottamuksellisia (Niikko 2003, 31–32). Jotta dialogin omainen haastattelutilanne onnistuisi, tulee tutkijalla olla ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön ja tieteenalaan liittyen. Haastattelutilanteiden onnistumisen tutkija voi varmistaa esimerkiksi esihaastatteluilla toteuttamalla (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72). Tämän tutkimuksen tapauksessa eräänlaisina esihaastatteluina toimivat kandidaatintutkielmassani tekemäni haastattelut samaan aiheeseen liittyen. Aiempi kokemukseni auttoi minua suuntaamaan kysymyksiä niihin teemoihin, jotka olin aiemmassa tutkimuksessa huomannut Lp-keskusteluun liittyviä käsityksiä kuvaaviksi.

### ***5.3 Aineistosta tuloksiin – tutkimuksen eteneminen***

Fenomenografia toimii tässä tutkimuksessa sekä metodologisena lähtökohtana että tutkimuksen analyysitapana. Tässä luvussa olen kuvannut aineistonkeruun etenemisen tässä tutkimuksessa, haastateltavat ja fenomenografisen analyysin etenemisen aineiston keruun jälkeen. Aineistonkeruuta ja analyysia koskeviin ongelmiin palaan myöhemmin luvussa 8.

### 5.3.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruun eteneminen

Tutkimuksen tekoa aloittaessani olin yhteydessä Suomen Mielenterveysseuran hankejohtaja Tytti Solantaukseen. Hän ja Toimiva lapsi & perhe -hankkeen projektipäällikkö Bitta Söderblom lähettivät pyynnöstäni viestiä niihin kuntiin, joissa Lp-menetelmää käytetään. Kunnista tutkimukseni kohteeksi valikoitui itäsuomalainen kaupunki, jossa Lp-menetelmää on käytetty kodin ja koulun vuorovaikutuksessa nyt kahdeksan vuotta. Kyseisen keskisuuren kunnan opetustoimen päällikkö toivoi, että tutkimusta tämän Lp-keskustelun käytöstä tehtäisiin tässä kaupungissa. Lp-menetelmä toimii kunnassa kodin ja koulun vuorovaikutuksen välineenä oppilaan opintopolun nivelvaiheissa. Kunnan kaikki luokanopettajat käyttävät Lp-keskustelua kodin ja koulun vuorovaikutuksen välineenä ensimmäisellä luokalla. Tämän lisäksi luokanvalvojat ja huoltajat tapaavat Lp-keskusteluissa seitsemännelle luokalle siirryttäessä.

Tätä tutkimusta rajatessani olin erityisen kiinnostunut tulevaisuuden ammattini vuoksi luokanopettajien näkemyksistä. Rajasin tutkimukseni koskemaan pelkkää alakoulua, sillä luokanopettajien ja yläkoulun aineenopettajien kokemukset ja käsitykset menetelmästä olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia erilaisen työnkuvan vuoksi. Aineenopettajien äänen esiin tuominen olisi voinut rikastuttaa aineistoa, mutta toisaalta teoreettisten yhteyksien muodostaminen olisi voinut muodostua haastavammaksi.

Kaupungilta tutkimusluvan saatua olin ensin yhteydessä kunnan kaikkiin alakoulujen rehtoreihin. Heidän avullaan sain kerättyä niiden luokanopettajien yhteystiedot, jotka olivat käyttäneet Lp-menetelmää syksyllä 2017. Lähestyin opettajia lyhyesti haastattelupyynnön muodossa sähköpostitse joulukuussa 2017. Sähköpostissa esittelin itseni sekä tutkimukseni tarkoituksen. Korostin pyynnössäni erityisesti sitä, kuinka Lp-keskustelun kehittämisen kannalta opettajilla on tärkeää tietoa menetelmän käytöstä. Ehdotin joko kasvokkain tapahtuvaa yksilöhaastattelua tai puhelinhaastattelua haastateltavien toivomalla tavalla. Jättämällä haastattelumuodon avoimeksi pyrin tekemään haastatteluun osallistumisen haastateltaville mahdollisimman helpoksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 65) mukaan puhelinhaastattelut sopivat erityisesti niissä tilanteissa, jolloin haastateltavaksi halutaan saada henkilöitä, jotka ovat kiireisiä tai asuvat pitkän etäisyyden takana. Puhelinhaastattelulla on kuitenkin vaikutuksensa myös haastattelun luotettavuuteen (ks. luku 8).

Ensimmäiseen haastattelupyyntöni en saanut yhtään vastausta, joten toistin haastattelupyyntöni myöhemmin tammikuussa 2018 ja sain lopulta kolme vastausta opettajilta. Yhden haastattelusta toteutin Tampereella ja muut kaksi kyseisessä kunnassa. Haastattelumatkalla käydessäni osallistuin myös Toimiva lapsi & perhe -kouluttaja Mika Niemelän

opettajille osoitettuun Lp-lisäkoulutuspäivään. Koulutukseen osallistuessani sain kaksi uutta haastateltavaa tutkimukseeni, joista toisen haastattelin välittömästi ja toisen myöhemmin puhelimen välityksellä. Haastateltuja opettajia tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä viisi. Vapaaehtoisista opettajista neljä oli pohjakoulutukseltaan luokanopettajia ja yksi erityisopettaja. Opettajien haastatteluista neljä tapahtui kasvotusten ja yksi puhelimesta.

Koulujen rehtoreiden kautta lähestyin myös niitä huoltajia, jotka olivat osallistuneet Lp-keskusteluun syksyllä 2017. Haastattelupyyntöni vastasi kaksi huoltajaa, joiden kanssa toteutin haastattelun puhelimesta helmikuussa 2018 ja maaliskuussa 2018. Näiden kahden huoltajan lisäksi yksi haastatelluista opettajista oli osallistunut Lp-keskusteluun aiemmin myös huoltajan ominaisuudessa ja hän vastasikin haastattelussa kysymyksiin sekä opettajan näkökulmasta että huoltajan näkökulmasta.

Haastattelumuodon lisäksi infomantit valikoivat haastattelupaikan. Käytännössä kaikki haastateltavat toivoivat haastattelupaikaksi paikkaa, joka oli käytännön järjestelyiden vuoksi helppo järjestää. Yksi haastatteluista toteutettiin kirjastossa, yksi kunnantalolla, kaksi opettajien kouluilla työpäivän aikana ja kolme puhelimesta. Nauhoitin kaikki haastattelut kahta äänityslaitetta käyttäen. Näin pyrin minimoimaan sen mahdollisuuden, että äänitykset olisivat myöhemmin hävinneet tai äänityksen laatu olisi osoittautunut huonoksi. Kaikki haastattelut olivat pituudeltaan noin puolen tunnin mittaisia.

Haastateltavia ja haastattelutapaa koskevat tarkemmat tiedot olen koonnut alla olevaan taulukkoon 2.

**TAULUKKO 2.** Yhteenveto haastatteluista.

Haastatelta- van lyhenne	Opettaja/ huoltaja	Haastateltavaa kuvaava tietoa	Haastattelumuoto
O1	Opettaja	Luokanopettaja. Käynyt Lp-keskustelut läpi syksyllä 2017. Keskustelut käyty kaikkien oppilaiden kohdalla vanhempainvartin sijasta. Keskusteluissa läsnä on ollut huoltaja ja opettaja.	Kasvokkain tapahtuva haastattelu

O&H2	Opettaja ja huoltaja	Luokanopettaja. Käynyt Lp-keskustelut läpi arviointikeskustelun yhteydessä loppuvuodesta 2017. Lp-keskustelut käyty kaikkien oppilaiden kohdalla. Keskusteluissa läsnä on ollut opettaja ja huoltaja sekä lapsi, jos huoltaja on näin halunnut. Lisäksi osallistunut Lp-keskusteluun aiemmin huoltajan ominaisuudessa. Ei tarvittavaa koulutusta Lp-keskusteluun.	Kasvokkain tapahtuva haastattelu
O3	Opettaja	Luokanopettaja. Käynyt Lp-keskustelut läpi syksyllä 2017. Keskustelut käyty kaikkien oppilaiden kohdalla vanhempainvartin sijasta. Keskusteluissa läsnä on ollut huoltaja ja opettaja. Ei tarvittavaa koulutusta Lp-keskustelun käyttöön.	Kasvokkain tapahtuva haastattelu
O4	Opettaja	Luokanopettaja. Käynyt Lp-keskustelut läpi syksyllä 2017. Keskustelut käyty kaikkien oppilaiden kohdalla vanhempainvartin sijasta. Keskusteluissa läsnä on ollut huoltaja ja opettaja. Ei tarvittavaa koulutusta Lp-keskusteluun.	Kasvokkain tapahtuva haastattelu
H5	Huoltaja	Käynyt Lp-keskustelut läpi kolmen lapsen kohdalla. Lapsen toinen huoltaja käynyt läpi neljännen Lp-keskustelun.	Puhelinhaastattelu
H6	Huoltaja	Käynyt Lp-keskustelut läpi yhden lapsen kohdalla, osallistumassa toiseen Lp-keskusteluun.	Puhelinhaastattelu
O7	Opettaja	Erityisopettaja. Osallistunut Lp-keskusteluun ja neuvonpitoon satunnaisesti kuuntelijan roolissa.	Puhelinhaastattelu

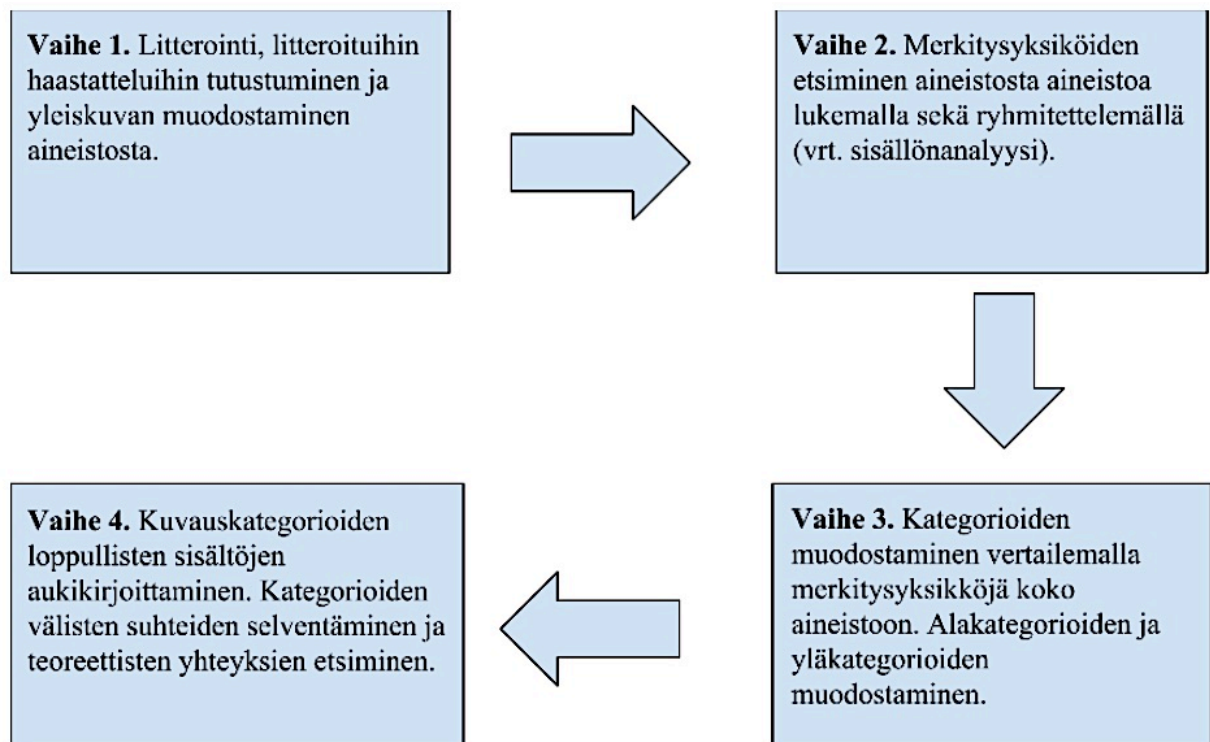
Vuorovaikutustilanteina sekä kasvokkain tapahtuva haastattelut että puhelinhaastattelut olivat luontevia. Haastateltavat kertoivat runsaasti kokemuksiaan Lp-keskusteluiden käytöstä ja vastasivat innokkaasti kysymyksiin. Kuitenkin haastattelutilanteissa tuli ilmi, kuinka osalla informanteista Lp-keskustelut olivat tuoreessa muistissa, kun taas joidenkin kohdalla keskustelut olivat päässeet jonkin verran unohtumaan. Haastattelutilanteessa ohjasin keskustelua niihin tutkimusongelmiin kohdentaen, mistä haastateltavan oli luonnollista puhua. Haastattelutilannetta koskeviin valintoihin ja ongelmiin palaan myöhemmin luvussa 8.

Haastatteluiden jälkeen litteroin jokaisen haastatteluista sanatarkasti. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 68 sivua. Tässä tutkimuksessa olen tulkinut Suhosen (2008, 79) tavoin fenomenografisen analyysin alkavan jo litterointivaiheesta. Litteroidessa haastatteluja muodostinkin aineistoista ensimmäisen mielikuvan, joka ohjasi myöhemmin aineiston ryhmittelyä ja merkitysyksiköiden luomista.

### 5.3.2 Aineiston analyysi

Koska fenomenografinen tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöistä, alkaa aineiston analysointi osittain jo haastatteluvaiheessa. Marton (1994) ja Uljens (1996) kuvaavatkin fenomenografista analyysia prosessiksi, jossa analyysin eri vaiheet ovat osittain päällekkäin. Uljensin (1996) mukaan fenomenografinen analyysi on jatkuvaa vertaamista, asioiden yhdistämistä ja erittelyä sekä uuden luomista.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt fenomenografisesta tutkimuksesta mallia, jonka olen muodostanut Uljensia (1989), Huuskoa ja Paloniemeä (2006), Niikkoa (1993) ja Suhosta (2008) mukaillen. Analyysin eri vaiheet on esitetty kuviossa 2.



**KUVIO 2.** Fenomenografisen analyysin eteneminen.

Litteroinnin jälkeen analyysin toisessa vaiheessa etsin aineistoista merkitysyksiköitä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan merkitysyksiköitä voi lähteä etsimään aineistosta esimerkiksi esittämällä kysymyksiä aineistolle. Merkitysyksiköt olivat aineistosta löytyviä ajatuksellisia kokonaisuuksia, eivätkä esimerkiksi yksittäisiä lauseita (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Käytännössä merkitysyksiköt sisältävät haastateltavien käsityksen Lp-menetelmän ominaispiirteestä sekä heidän perustelunsa tälle käsitykselle. Taulukossa 3 olen esittänyt kaksi esimerkkiä merkitysyksiköistä, joista myöhemmässä analyysissä muodostui alakategorian “perhekeskeisyys” merkitysyksiköitä.

**TAULUKKO 3.** Merkitysyksiköt aineistossa.

Alakategoria	Merkitysyksikkö	Ote aineistosta
Perhekeskeisyys	Perhe puheena	<i>O1: Kyllähän tää menee pidemmälle perheeseen tämä et kyllähän siis vanhempain vartissa kaverisuhteista kysellään ja harrastuksista kysellään. -- Mutta tässähän niin kun huomoidaan koko perhe. Ja tavallaan kysytäänkin, että ketä perheeseen kuuluu. Et vähän niin kun tää puoli kuuluu ja pitää nähä, että mistä ympäristöstä se lapsi tulee.</i>
Perhekeskeisyys	Huoltajat perheen ja lapsen asiantuntijoina	<i>H6: Ja sit miusta oli ihan kiva, että tässä on kuitenkin sitten myös näistä perheistäkin. -- Tai niin ku meillä just tää vanhempi on sillein, että hän on syntynyt kolme kuukautta etuajassa ja on ollu sillein tosi vaikeeta se vauva-aika. Ja ehkä se varhaislapsuuskin. Niin siitä on sitten helppo tämmösen yhteydessä sanoo. Tai et vaikka sen takia se on niin kiintynyt minuun, että tai siis me ollaan oltu vuosi eristyksissä muusta maailmasta, että se ei tuu kipeeks. Tai jotain siis tällasta.</i>

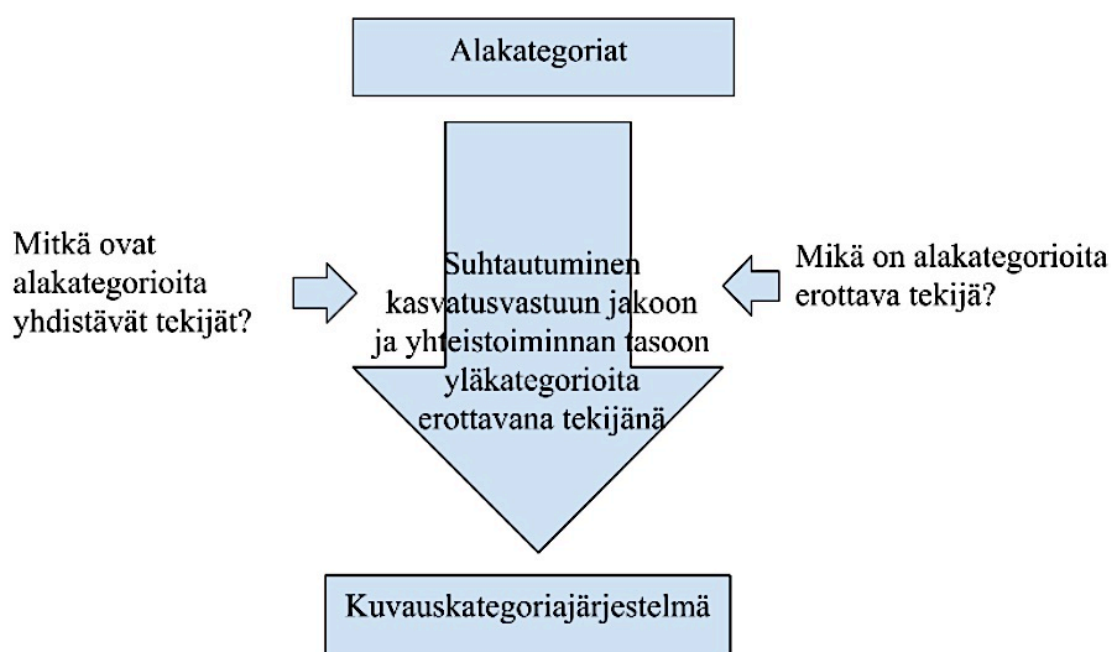
Etsin merkitysyksiköitä esittämällä aineistolle tutkimusongelmien ohjaamia kysymyksiä. Merkitysyksiköt muodostuivat näin vastaamaan Lp-keskustelun seurausten, vuorovaikutuksen, huoltajien ja opettajien roolien sekä kasvatusvastuun jakaantumisen ympärille. Merkitysyksiköiden etsimisessä käytin apuna muun muassa ajatuskarttoja, joiden avulla tutustuin aineistoon jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta erikseen.

Analyysin kolmannessa vaiheessa yhdistelin merkitysyksiköjä Suhosen (2008, 80) tavoin merkityskokonaisuuksiksi eli alakategorioiksi, jotka jäsenyivät analyysin myötä Lp-keskusteluita kuvaaviksi käsityksiksi (taulukko 4). Tässä analyysin vaiheessa tutkimusongelmien seuraamisen sijaan pysähdyin pohtimaan, mitkä tekijät erottavat tai yhdistävät merkitysyksiköitä. En pyrkinyt vastaamaan alakategorioilla tutkimusongelmiin suoraan, vaan yhdistelin saman sisältöiset vastaukset alakategorioiksi. Aineistoa opiskellessani huomasin esimerkiksi, että esimerkiksi opettajien ja huoltajien käsitykset vuorovaikutuksesta Lp-keskustelussa ja omasta roolistaan keskustelussa olivat osittain päällekkäisiä. Martonin (1994) mukaan analyysin tässä vaiheessa onkin oleellista löytää kategorioiden välille selkeät erot ja jokaiselle kategorialle kriteerit. Tähän tavoitteeseen päästäkseni käytin analyysin kolmannessa vaiheessa apuna myös alakategorioiden sisällön auki kirjoittamista. Tämä auttoi minua erottelemaan saman sisältöiset kategoriat toisistaan. Alakategorioiden työstämisen kautta muodostui kategorioista käsityksiä, eli tapoja käsittää Lp-keskustelua vuorovaikutuksen välineenä.



Analyysin neljäs vaihe tapahtui tämän tutkimuksen tapauksessa rinnakkain kolmannen vaiheen kanssa. Käsitysten muodostamisen rinnalla pohdin analyysin kolmannessa ja neljännessä vaiheessa mahdollisia yläkategorioita, eli erilaiset käsittämisen tavat sisältäviä kokonaisuuksia. Tämä analyysin vaihe muodostuikin aineiston analysoinnissa hankalimmaksi. Ensimmäiset versiot yläkategorioista muodostuivat tutkimusongelmien ohjaamalla tavalla. Tässä versiossa jaottelin opettajien ja huoltajien käsitykset rooleistaan Lp -keskustelussa, käsitykset vuorovaikutuksesta sekä kasvatusvastuun jakaantumisesta menetelmää käytettäessä. Vaikka tämä yläkategorioiden muodostamisen tapa olisi antanut suoraan vastauksen tutkimusongelmiin, ongelmaksi muodostui yläkategorioiden päällekkäisyys tätä jaottelutapaa käytettäessä.

Aineistoa lukiessani ymmärsin kuitenkin, kuinka haastateltavien suhtautuminen siihen, kuinka kasvatusvastuu tulisi jakaa opettajien ja huoltajien kesken oli olennainen erottava tekijä myös yläkategorioiden välillä. Tämä ero muodostuikin lopulta yläkategorioita toisistaan erottavaksi tekijäksi (ks. kuvio 3 ja 4).



**KUVIO 3.** Kuvauskategorioiden synty analyysin kolmannessa ja neljännessä vaiheessa.

Analyysin kautta yläkategorioista jalostui kolme kuvauskategoriaa (kuvio 4). Ensimmäinen kuvauskategoria sisältää ne käsitykset, joissa Lp-keskustelu käsitettiin positiivisena ja kouluun sopivana keskustelumuotona. Lp-keskustelu nähtiin kuvauskategorian 1 mukaan kasvatuskumppanuutta tukevana. Toiseen kuvauskategoriaan olen koonnut käsitykset, joiden

mukaan Lp-keskusteluita tulisi kehittää, jotta sillä olisi mahdollista tukea kasvatuskumppanuutta. Kolmanteen kuvauskategoriaan jäsenyivät sen sijaan käsitykset, joiden mukaan Lp-keskustelu ei ole toimiva opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutusmuoto. Kolmas kuvauskategoria eroaa kategoriasta 1 ja 2 siinä, että tämän kategorian taustalla vaikuttaa haastateltavien ajatus kodin ja koulun kasvatusvastuun erillisyydestä. Kuvauskategorioiden sisällöt ja erot olen tuonut tarkemmin esiin luvussa 6.

Uljensin (1989) mukaan fenomenografisen analyysin yksi olennainen osa on myös teoreettisten yhteyksien löytäminen kuvauskategoriasysteemille. Tämän tutkimuksen tapauksessa kategorioita erottavaksi olennaiseksi eroksi muodostui haastateltavien suhtautuminen kasvatusvastuuseen (ks. luku 6.2).

# 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen vastauksena tutkimustehtävään analyysiluvussa esitetyllä tavalla muodostetun kuvauskategoriajärjestelmän, sekä ne käsitykset, joista kategoriat koostuvat. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja huoltajien käsityksiä Lapset puheeksi -keskustelusta. Näitä käsityksiä yhdistelemällä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, muodostui tutkimuksen tulosavaruus, joka kuvaa opettajien ja huoltajien erilaisia näkemyksiä Lp-keskustelusta.

## *6.1 Opettajien ja huoltajien käsitykset Lapset puheeksi -keskustelusta*

Kuvauskategoriajärjestelmä koostuu kymmenestä käsityksestä, joista jokainen antaa olennaista tietoa siitä, millä tavoin huoltajat ja opettajat ovat kokeneet Lp-keskustelun kodin ja koulun vuorovaikutuksen välineinä. Seuraavassa taulukossa olen esitellyt nämä käsitykset sekä tiivistelmän siitä, minkälaisia ulottuvuuksia jokainen käsitys sisältää. Käsitysryhmään sisällytettyjen merkitysyksiköiden määrän tuon esiin suluissa. Merkitysyksiköiden määrällä en tässä yhteydessä tarkoita yksittäisiä aineistoissa esitettyjä väitteitä, vaan laajemmin väitteitä ja perusteluja niille (ks. taulukko 3). Merkitysyksiköiden määrä kuvaa siis sitä, kuinka usein haastatteluissa tuli esiin tietty Lp-keskustelun ominaispiirre.

**TAULUKKO 4. Käsitukset Lapset puheeksi -keskustelusta.**

<b>Käsitukset Lp-keskustelusta</b>	<b>Käsitysten ilmenemistavat aineistossa</b>
Keskustelumallin aktivoivuus (21)	Valmistautuminen, huoltajat äänessä, opettajat aktiivisina kuuntelijoina
Perhekeskeisyys (27)	Perhe puheena, huoltajat lapsen asiantuntijoina
Tasavertainen asiantuntijuus (17)	Jaettu asiantuntijuus huoltajan ja opettajan kesken, lapsen roolit kotona ja koulussa puheenaiheena
Opettajan ja huoltajan välinen yhteistoiminnallisuus (29)	Mahdollisuus neuvonpitoon, lapsen huomioiminen kotona ja koulussa, toimiva vuorovaikutus keskustelun jälkeen
Lokikirjan vaikeus huoltajille (23)	Vahvuus ja haavoittuvuus -jaottelun toimimattomuus, lokikirjan vaikeaselkoinen muoto
Lokikirja kahlitsevuus (15)	Keskustelun keinotekoisuus, opettaja ei saa päättää keskustelun aiheita ja raameja
Opettajan Lp-koulutus riittämättömänä (6)	Lp-koulutus turhan suppeana tai ei Lp-koulutusta
Opettajat urkkijoina tai sosiaalityöntekijöinä (10)	Keskusteltavat asiat eivät kuulu opettajalle tai auta opettajaa työssään
Liika perhekeskeisyys (6)	Huomio poissa koulunkäynnistä, turhaa tietoa perheestä
Turhaa "höpinää" (10)	Keskustelu itsestäänselvyyksistä, ei vaikutuksia käytännössä

Seuraavissa luvuissa esittelen opettajien ja huoltajien käsitykset Lp-keskustelusta aineistosta esiin tulleiden käsitteiden ja sitaattien avulla.

***Keskustelumallin aktivoivuus***

Lp-keskustelua kuvaillessaan haastateltavat toivat esiin, kuinka menetelmän käyttö oli sekä huoltajia että opettajia aktivoiva. Aktiivisuus näyttäytyi erityisesti keskusteluun valmistautumisesta Lp-lokikirjaa täyttämällä. Vaikka kaikki huoltajat ja opettajat eivät täyttäneet lokikirjoja ennalta, olivat he silti tutustuneet jo ennen Lp-keskustelua siihen, mistä keskustelussa tullaan puhumaan.

O4: *No ei ne (huoltajat) varmaan varttiin ollu mitenkään valmistautunut, että tähänhän ne nyt oli ihan. Kyl kaikilla oli noi lomakkeet mukana, kun ne tuli ja ne kohdat täytettynä mitkä ne nyt oli aatellu. Jotkut oli täyttänei ihan kokonaan ja sit vähän vähemmän.*

O1: *Mä en sitä tota täyttänei muuta kun niiltä osin mitä mulla oli niin kun huolta heräsi. Sillä tavalla valikoidusti.*

Haastateltavat toivat esiin myös, kuinka valmistautuminen oli lisännyt erityisesti huoltajien aktiivisuutta vuorovaikutustilanteissa. Huoltajat olivatkin jo ennen Lp-keskustelua voineet pohtia, mitä asioita lokikirjan kysymyksiin liittyen haluavat keskustelussa tuoda esiin.

H6: *Hänellä oli tää tieto (lapsen sairaudesta) varmaan jo. Mut sit se on helpompi niin ku siitä tässä yhteydessä Lp-keskustelussa puhuu tai sanoo siitä.*

Sen sijaan opettajien aktiivisuus oli vuorovaikutustilanteissa näyttäytynyt keskustelun ohjaamisena ja aktiivisena kuunteluna.

O1: *Mutta enemmänkin kuuntelua, et se on just se. Lapset puheeksi on niin kun, että huoltaja on äänessä ja opettaja kuuntelee.*

H&O2: *Mut kyllä miä tavallaan vedin sitä keskustelua sit eteenpäin et saatiin tota ja päästiin sit siinä kaavakkeessa eteenpäin. Ja saatiin ne kaikki tärkeimmät asiat käytyä lävite.*

O7: *Mut miä oon ollu yhdessä palaverissa, jossa erityisopettaja käytti tätä ja se oli älyttömän hyvä siinä tilanteessa, kun sitten oli vähän semmoset vanhemmat, jotka oli sitä mieltä, että lapsella ei oo mitään pulmaa. Niin sitten kun tää erityisopettaja kirjoitti sinne ja ympyröi, niin jälkeenpäin hän näytti sille isälle, että kato sä oot vastannu näin paljon. Että siinä vaiheessa hän hoksas, että okei onhan meillä pulmaa. Että tää vähän riippuu, missä tilanteessa käytetään.*

Lisäksi opettajan rooliin sensitiivisenä kuuntelijana kuului keskustelun ohjaaminen sen mukaan, mitä huoltajat nostivat esille.

O4: *Niin, sit siinä vaiheessa yleensä perheet jäi miettimään, et mitäköhän sillä tarkotetaan. Niin siinä miä sitten selitin, että onkohan jotain taloudellista pulmaa tai onks teillä esimerkiks alkoholin käytössä pulmaa tai lääkkeitä tai jotain tämmöstä, jotka vois aiheuttaa huolta perheessä. Se oli vähän sillein aistien, että kenelle ja mitä.*

Lp-keskustelun etuna verrattuna muihin vanhempaintapaamisen muotoihin voidaan pitää huoltajien aktiivisuutta ennen keskustelua ja keskustelussa. Aiemmissa tutkimuksissa huoltajien passiivisuus on nostettu yhdeksi opettajan ja huoltajan toimivaa yhteistyötä estäväksi tekijäksi (mm. Siniharju

2003 & Kurki-Hartikainen 2009, 43–44). Erityisesti huoltajien etukäteisen aktivoinnin merkitystä on korostettu kirjallisuudessa, jossa etukäteisvalmistautumista on pidetty yhtenä olennaisena ratkaisuna huoltajien passiivisuuteen (Kurki-Hartikainen 2009, 44). Tältä osin Lp-menetelmä näyttääkin tukevan toimivaa kodin ja koulun vuorovaikutusta.

### *Perhekeskeisyys*

Haastateltavien määritelmien mukaan Lp-keskustelu näyttäytyi myös hyvin perhekeskeisenä. Opettajat ja huoltajat käsittivät Lp-keskustelun pyrkivän siihen, että lapsesta puhuttaisiin kokonaisvaltaisesti opettajan ja huoltajan välillä ja erityisesti perheen näkökulma tulisi paremmin esiin.

*O1: Kyllähän tää menee pidemmälle perheeseen tämä et kyllähän siis vanhempainvartissa kaverisuhteista kysellään ja harrastuksista kysellään. -- Mutta tässähän niin kun huomiodaan koko perhe. Ja tavallaan kysytäänkin, että ketä perheeseesi kuuluu. Et vähän niin kun tää puoli kuuluu ja pitää nähä, että mistä ympäristöstä se lapsi tulee. Et se on just se hyvä.*

*H6: Ja sit miusta oli ihan kiva, että tässä on kuitenkin sitten myös näistä perheistäkin. -- Tai niin ku meillä just tää vanhempi on sillein, että hän on syntynyt kolme kuukautta etuajassa ja on ollu sillein tosi vaikeeta se vauva-aika. Ja ehkä se varhaislapsuuskin. Niin siitä on sitten helppo tämmösen yhteydessä sanoo. Ei tulis muuten ensimmäiseks mieleen käydä niin ku avaamaan tai ei sitä ehkä muuten niin ku välttämättä koulussa tiä tai huomaa.*

Vanhempainvartteja perhekeskeisempi keskustelu lapsesta oli opettajien mukaan auttanut heitä näkemään oppilaansa ensisijaisesti lapsena ja lisännyt opettajan tuntemusta lapsesta. Tutkimusten mukaisesti kodin ja koulun vuorovaikutuksessa tulisikin keskittyä siihen, minkälaisen roolin lapsi saa eri kehitysympäristöissään, sillä tätä kautta aikuiset voivat ymmärtää lapsen erilaisia temperamenttipiirteitä (Sanson, Hemphill & Smart 2004).

Muihin vanhempaintapaamisen muotoihin verrattuna opettajat ja huoltajat käsittivät Lp-keskustelun erityisesti keskusteluna niistä rooleista, joita lapsi saa perheen piirissä. Kodin ja koulun vuorovaikutusta onkin pyritty viime vuosina kehittämään siihen suuntaan, että myös perheeseen liittyvät kysymykset tulisivat puheenaiheeksi opettajan ja huoltajan välillä (Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus 2007, 11; Lämsä 2013, 51–53). Lp-keskustelu voidaankin nähdä osana tätä laajempaa kehitystä, jossa perheen huolet halutaan tehdä tietoisiksi myös institutionaalisille kasvattajille.

### *Tasavertainen asiantuntijuus*

Lp-keskusteluiden tasavertaisuus tuli esiin haastateltavien puheessa heidän kuvaillessaan asiantuntijuuden jakautumista keskustelussa. Koska lokikirjan kysymyksissä nostettiin esiin sekä huoltajan että opettajan näkemys, jakaantui myös asiantuntijuus keskusteluissa haastateltavien mukaan tasaisesti.

*O3: Joo, ettei jääny siinä keskustelussa tullu niinku sellasta fiilistä, että miä oon korkeella ja hyö alhaalla. Et olis semmonen niin kun, että myö ollaan samalla tasolla.*

Vaikka Lp-keskustelu käsitettiin perhekeskeisempänä kuin muut vanhempaintapaamisten muodot, kertoivat myös opettajat keskusteluissa siitä, minkälaisen roolin lapsi koulussa sai. Koska opettaja toimi keskustelussa asiantuntijana lapsen koulussa saamaan rooliin liittyen ja huoltaja lapsen tuntijana kodin kontekstissa, kuvasivat haastateltavat kuinka sekä opettajilla että huoltajilla oli keskustelussa olennaista tietoa lapsesta.

*O&H2: No yleensäkin se, että se lapsihan saattaa olla hyvin erilainen kotona ja sitten koulussa. Että muutamissa keskusteluissa kävi selvästi ilmi, että kun on päiväkodista on saatu tietynlaista palautetta lapsesta, mitä hän on ryhmässä ja minä saatoinkin antaa ihan toisenlaista. -- Ni ne oli tota semmosia sitten mitkä vanhempien kanssa aiheutti keskustelua.*

*H6: Kun sit taas varmaan tulee niitä, et meijän mielestä se on haavoittuvuus ja opettajan mielestä se ei välttämättä ookkaan. Tai se ei oo ees välttämättä tiennytkään, että hänellä on joku vahvuus... Mut sit sillei niin ku vaikka joku kouluun lähtö tai kotiintulo, niin opettaja varmaan aattelee, että hän tulee ihan helposti kouluun, kun se näkyy siellä koulussa sillä tavalla, et se on siellä ajoissa ja ehkä lähteeikin ajallaan. Mut sitten taas kotona tehdään aika paljon töitä et se onnistuu. Et tämmösii. Et miä aattelen, et onpa kiva nyt lähtee siitä puhumaan.*

Haastateltavien mukaan kokonaisvaltainen keskustelu lapsesta tuki myös opettajan ja huoltajan välistä tasavertaisuutta. Alasuutari (2010, 45–51) jaotteluun peilaten Lp-keskustelun voidaan sanoa vertikaalista yhteistyötä kohti horisontaalista suuntaa, jossa opettajan ja huoltajan välillä vallitsee jaettu asiantuntijuus. Lp-keskustelussa huoltajat pääsevät myös ääneen, joka tukeekin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyä ajatusta siitä, että huoltajalla tulisi aina olla ensisijainen asiantuntijuus ja vastuu lapsen kasvatuksesta (Opetushallitus 2014, 35–36).

### *Opettajan ja huoltajan välinen yhteistoiminnallisuus*

Opettajien ja huoltajien mukaan Lp-menetelmä antaa hyvät mahdollisuudet lapsen kokonaisvaltaiseen huomioimiseen keskustelun jälkeen. Lp-keskustelun käyminen vaikuttaa siihen,

miten opettajat ja huoltajat kohtaavat lapsen kotona sekä koulussa. Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi, että Lp-keskustelussa esiin tullee haasteisiin oli palattu myöhemmin esimerkiksi arviointikeskustelun yhteydessä.

*O1: Nyt mä tiedä ketä lapsen perheeseen kuuluu, että mä pystyn nappaamaan niin kun siitä keskustelusta tai jos perheessä on koira ja kissa ja kani, ne on tärkeitä lapsille, tai sitten siellä on vaikka isäpuoli tai äitipuoli tai siskopuoli näin, ni mä heti oon kartalla, että niin joo, kyllä! Osaan niin kun osottaa sille lapselle, että mä tunnen sut ja oon kiinnostunut sun asioista.*

*H6: Kyllä se keskusteleminen on varmaan vaikuttanu siihen, miten mäkin oon kotona sen lapsen kanssa. Et sit niinku tota ni ni, mitä vanhemman kanssa just, kun se on ollu kotona nii hankalaakin, nii sitten taas miä kuulen koulusta opettajilta taas ihan päinvastasta. Et hän on niin ku mallikelponen ja kaikkien kanssa toimeen tuleva ja kaikkee sellasta. Nii se auttaa, et miä en aina vaan aattele, että taas tuo nyt taas tuossa kiukuttelee miulle ja hän on varmaan koulussakin ihan samanlainen. Mut sit ei oookkaan. Nii.*

Haastateltavat toivat siis esiin, kuinka keskustelu oli lisännyt erityisesti lapsen toiminnan ymmärrystä.

Myös yhteydenpito kodin ja koulun välillä oli helpottunut keskustelun jälkeen.

*H&O2: No sillälaila varmasti, että nyt kun oltiin silmätysten päästy keskustelemaan, niin on niin kun helpompi lähestyä, kun tietää että minkälainen ihminen siellä on vastassa. Plus sitten ehkä se helpottuu tämmösen keskustelun kautta tämmönen vuorovaikutus ja viestintä sitten kotiin.*

*O3: Toisaalt se kun meille muodostuu luottamuksellinen suhde, niin miä kuvittelen näin, et perheitten on helpompi ottaa miuun Wilma-viestillä yhteyttä tai kertoo miulle myöhemminkin asioita. Jos meijän oppimispolku tästä eteenpäin toivottavasti menee vielä vuosia.*

Myöhempää aktiivisuutta ei voida kuitenkaan pitää pelkästään Lp-keskustelun etuna, sillä aiemmissa tutkimuksissa (mm. Siniharju 2003 & Kurki-Hartikainen 2009) on tuotu esiin, kuinka kaikenlainen onnistunut opettajan ja huoltajan välinen keskustelu vaikuttaa vuorovaikutuksen aktiivisuuteen myöhemmin.

### *Lokikirjan vaikeus huoltajille*

Lapset puheeksi -keskustelun lokikirjaan liittyen sekä opettajat että huoltajat nostivat esille, kuinka lokikirja oli ollut huoltajista vaikeaselkoinen ja siksi hankala täyttää. Sen sijaan haastatteluissa ei tullut esille näkemystä, jonka mukaan lokikirja olisi ollut opettajille turhan haastava.



*O&H2: No ensimmäinen oli se kaavakkeen hankaluus. Se oli ihan ensimmäinen. Ja se oli ihan joka keskustelussa. Niin ku, että ei myö tiedetty osattiiks me täyttää tää oikein.*

Erityisesti vahvuus ja haavoittuvuus -jaottelu oli huoltajille vaikea. Myös lokikirjan rakennetta kritisoitiin.

*O3: Ehkä tuo vanhempien kannalta just toi ku on ehkä siinä vois olla joku muu kysymys kun haavoittuvuus ja vahvuus. Tai jollainlailla sitä vois ehkä vanhemmille enemmän avata sitä, mitä siinä oikeen niin ku haetaan. Että ehkä siihen ohjeistukseen vois jotain täsmennystä laittaa. Ja en mä tiä onko ne hyvät termit ne haavoittuvuus ja vahvuus. Se ehkä hämää vähän. Ne sanat ittessään siinä vastauksessa.*

*O4: No ehkä se haavoittuvuus. Ja ne sanat siellä. Ne voi olla monelle mörkönä siellä. Kyl miä nyt ymmärrän, mitä sillä tarkotetaan. Mut mitä niihin sit laitetaan. En miä tiä. Nää on miusta sellaset, jotka varmaan pistää silmään vanhemmille tuolla.*

*H6: Se kaavakkeen täyttäminen tuntu vaikeelta. Ne on miusta tosi sillein niin ku mites sen nyt sit sanois... Se on niin ku että vahvuus tai se haavoittuvuus, niin siinä ei oo niin ku mitään sellasta sitten, et miä joissakin kohissa jouduin laittaan sillein haavoittuvuus katkoviivalla. Se oli niin ku tosi vaikee sillein, ehkä miä oisin kavainnu siihen sitten jotain sellasta kultaisen keskitien kohtaa.*

Vaikka haastateltavien kokemuksen mukaan lokikirja oli huoltajille liian vaikea, eivät haastateltavat kritisoineet lokikirjan sisältöä, vaan lokikirjan muotoa ja termejä.

Lokikirjan haastavuus oli aiheuttanut Lp-keskusteluissa sitä, että keskustelun fokus ei ollut pysynyt lapsessa, vaan opettaja ja huoltaja olivat vuorovaikutustilanteessa tarttuneet termeihin ja jääneet pohtimaan, mitä lokikirjan kysymyksillä missäkin tilanteessa tarkoitetaan. Lp-keskustelu oli näin muuttunut keskusteluksi menetelmästä eikä lapsesta. Aiempien tutkimusten (Siniharju 2003, 6; Epstein 1987, 1992, 1994; Hirsto 2001, 25) mukaan kodin ja koulun toiminta on tehokkainta, kun keskustelun keskiössä on lapsi ja hänen suotuisa kehityksensä. Lp-menetelmän tausta-ajatuksena onkin ajatus siitä, että lapsen eri kehitysympäristöt saatettaisiin mahdollisimman tehokkaasti vuoropuheluun keskenään ja lapsi tuotaisiin näin keskustelun keskiöön (Solantaus & Niemelä 2016). Olennaista keskustelun onnistumisen kannalta olisikin, että lokikirjan termistö ja muoto olisi sekä huoltajille että opettajille helppo, jotta keskustelun fokus olisi mahdollista pitää lapsessa.

### *Lokikirjan kahlitsevuus*

Haastatteluissa opettajat nostivat esille myös, kuinka Lp-keskustelut olivat vuorovaikutusta liian sitovia. Valmis kysymysrunko aiheutti opettajien mukaan sen, että vuorovaikutuksesta ei välttämättä muodostunut yhtä luonnollista kuin ilman lokikirjapohjaa.

*O7: Kun miä oon sellanen, se miun vahvuus on ollu aina se, että miä meen vähän niin ku intuitiivisella otteella vanhempiinkin ja koko ajan kuulostelen ja katselen. Et tulee sellanen hyvä vuorovaikutus niin ku vanhempien kanssa. Niin nyt kun miä koin, kun miulla oli valmiit kysymykset, niin tota se varmaan just sitä mun luovaa otetta kahlitsi.*

*O&H2: Ehkä se on vähän semmonen... ehkä se vuorovaikutus on rajoittuneisempi tän Lp-keskustelun jälkeen ja tässä. Et jotenkin ehkä vielä vapautuneempi noissa vanhempainvarteissa.*

Toisaalta valmis lokikirja nähtiin joissain tilanteissa myös työvälineenä, jota keskustelussa muokattiin tilanteen vaatimalla tavalla. Näissä tilanteissa lokikirjan kysymykset oli jätetty sivuun, jos tilanne niin vaati.

Latvalan (2011) mukaan opettajilla onkin ollut aiemmin valta päättää siitä, minkälaisia asioita kodin ja koulun vuorovaikutuksessa käsitellään. Vaikka koulut ovat antaneet ehdotuksia huoltajan ja opettajan väliseen keskusteluun, opettajan laajaan autonomiaan on kuulunut sen päättäminen, mitkä asiat nousevat esiin huoltajan ja opettajan välisessä keskustelussa (Latvala 2011; Kurki-Hartikainen 2011). Lp-menetelmää käytettäessä keskustelun muoto oli ulkoapäin annettu ja tämä tuntuikin osasta haastateltavista vieraalta.

### *Opettajan Lapset puheeksi -koulutus riittämättömänä*

Opettajat kritisoivat Lp-keskusteluista myös siitä, kuinka kyseisessä kunnassa toteutettu koulutus menetelmän käyttöön ei ollut riittävää. Opettajat toivat esiin muun muassa sen, kuinka he eivät välttämättä koulutuksen ajankohdan vuoksi päässeet osallistumaan Lp-koulutukseen lainkaan. Opettajien käsityksen mukaan tämä oli johtanut siihen, että Lp-keskustelussa he eivät välttämättä osanneet käyttää menetelmää siinä laajuudessa kuin olisi tarkoitus.

*O4: No, ehkä se siihen asiaan kouluttaminen tai millä nimellä sitä nyt vois kutsuakaan, oli kyllä aivan olematonta.*

Joidenkin opettajien kohdalla Lp-koulutus oli jäänyt myös käymättä, joka oli lisännyt epävarmuutta.

*H&O2: Ittelläni tota, miulla ei oo siis minkäänlaista koulutusta ollu tähän, et sillon syksyllä täällä oli joku tämmönen tilaisuus, missä olis tätä avattu tätä kaavaketta, mutta miä ensinnäkin olin jääny siitä postituslistalta pois ja tota mulla oli sitten siinä jo toinen palaveri samaan aikaan, nii miä en päässy. Miä sain sitten semmosen pika vaan briiffin et mitä tässä nyt oikeen haetaan. Että se on tota siinä mielessä en välttämättä varmaankaan osannu käyttää kaavaketta ihan siinä laajuudessa, mitä sitä olis voinu käyttää.*

Opettajat kokemuksen mukaan kattavampi Lp-koulutus näyttäytyi tarpeellisena. Aiemmissa Lp-menetelmäkoulutuksen toimivuutta käsittelevissä tutkimuksissa on saatu hyvin positiivista palautetta Lp-koulutuksista (Toikka & Solantaus 2006). Tässäkään tutkimuksessa opettajat eivät esittäneet kritiikkiä koulutuksen sisältöä kohtaan, mutta toivoivat laajempaa ja helpommin saatavilla olevaa koulutusta.

Koulutuksen riittämättömyys voi pahimmissa tapauksissa johtaa siihen, että opettajat käyttävät Lp-menetelmää ymmärtämättä, mikä menetelmän tarkoitus on. Sántin (2008) ja Fullanin (2001) mukaan uuden menetelmän käyttöönotto vaati riittävää koulutusta ja resursseja, sillä muutoin menetelmää voidaan toteuttaa hyvin pintapuolisesti ilman todellisia muutoksia.

### *Opettajat urkkijoina tai sosiaalityöntekijöinä*

Myös opettajat kokivat epävarmuutta Lapset puheeksi -keskusteluissa. Epävarmuus liittyi erityisesti siihen, että osa opettajista koki etteivät Lp-keskustelussa kysyttävät asiat kuulu opettajalle.

*H2: Et enemmän ehkä just se että nuo kysymykset oli sellasia, että luokanopettajana kun ei oo koulutusta, niin... Se ehkä enemmän, että ei just osaa niin ku käyttää sitä kaavaketta sillein kun miten sitä varmasti voi käyttää. Joku terapeutti pystyy sieltä hakemaan niin ku just puhuttiin äsken, nii eleistä ja muista tulkitsemaan, mutta eihän tämmösiin niin ku ei pysty ku miäki ensimmäistä kertaa vanhemmat tapasin. Nii ni, ei osaa niin ku millään tavalla sillein niin ku tulkita.*

Opettajien puheesta kävi esiin, että koska Lp-keskustelussa ei puhuttu suoraan lapsen oppimisesta ja kouluun liittyvistä asioista, olivat opettajat epävarmuusalueella. Lp-keskustelussa kysyttävät asiat olisivat näiden vastaajien mukaan kuuluneet enemmänkin terapeutille tai sosiaalityöntekijälle.

Mielenkiintoista aineistossa oli myös opettajien kokemus siitä, että kysyessään huoltajilta perheeseen liittyviä kysymyksiä, menivät he huoltajien alueelle. Opettajat käsittivät itsensä siis eräällä tapaa urkkijoina Lapset puheeksi -keskustelussa.

*O&H2: Sanotaan, et tuli jotenki sellanen olo, että minä en halua, minä en ole utelias. Minä en haluu urkkia teidän elämää millään tavalla. Enkä halua tietää mitään semmosta, mitä te ette halua että minä tiedän. Vähän semmonen niinku et ei ny kiusaantunut, mutta se semmonen... Vähän koki sen kaavakkeen kyllä vieraaksi.*

*O3: Mutta miä kuvittelisin, miä aina ajattelen sillein oman lapsen kautta, että jos miä oisin vanhempi ja miä saisin tommosen niin miua saattais vähän jos miä en tunne sitä opettajaakaan, niin voisin aatella, että mikä tässä on takana. Ja miks se haluaa... Jotkut saattaa ajatella ja ajatteleekin varmaan sillein, että sillä halutaan tonkii toisten asioita.*

*O4: Mut sit taas toisaalta, nii en miä halua udella tai mitään semmosta. Et niin kun haluun kuitenkin sillein kunnioittaa sitä perhettäkin ja sillein, että he ite ratkasee mitä hyö kertoo. Et mitä he ite kokee tärkeeks.*

Opettajat siis olettivat, että huoltajat näkevät kodin asiat koulusta erillisinä ja pelkäsivät utelevansa Lp -keskustelussa heille kuulumattomia asioita. Sen sijaan tähän tutkimukseen haastatellut huoltajat eivät nostaneet esiin opettajien utelua, vaan sen sijaan painottivat sitä, kuinka heillä oli keskustelussa päätäväältä siitä, miten ja mitä asioita he haluavat Lp -keskustelussa nostaa esille.

Myös kirjallisuudessa on esiintynyt paljon pohdintaa siitä, mikä on opettajien tehtävä ja missä määrin opettajan tulisi osallistua syrjäytymisen ehkäisyyn esimerkiksi lapsen perhetaustoja selvittämällä (mm. Sääntti 2008; Wallin 2011; Ristolainen 2013). Erityisesti keskustelua on herättänyt kysymys siitä, onko opettajalla taitoa ja resursseja vastata perheiden mahdollisiin ongelmiin.

### *Liika perhekeskeisyys*

Lokikirjan kysymykset kattoivat haastateltavien mielestä laajasti perheeseen liittyviä asioita, mutta kritiikkiä tuli siitä, ettei opettajilla ollut puolestaan keskustelussa niin paljoa annettavaa kotiin päin.

*O&H2: Et tässä keskityttiin just paljon enemmän kotiin. Et se (vanhempainvartti) on ehkä enemmän vielä keskustelua jollain tavalla. Opettajallakin on ehkä enemmän antaa sitten sieltä koulusta päin.*

Käsityksen mukaan lapsi on Lp-keskustelussa kokonaisvaltaisesti keskustelun aiheena, mutta oppimiseen liittyvien asioiden jäävän keskustelussa ilman huomiota. Haastateltava toi siis käsityksensä kautta esille sen, kuinka Lapset puheeksi -menetelmää käytettäessä lapsi oppijana tulee ohitetuksi. Perheeseen liittyvistä asioista keskusteleminen vei siis aikaa keskustelulta lapsen koulumenestyksestä ja opiskelusta, joka olisi tämän käsityksen mukaisesti ollut olennaisempaa.

Opettajan ja huoltajan välistä yhteistyötä käsittelevässä tutkimuksessa nostetaan usein esiin, kuinka keskustelun aiheena on lapsen oppiminen ja sen tukeminen (mm. Kurki-Hartikainen 2009, 44). Lp-keskustelua käytettäessä tapaamisen fokus on kuitenkin erityisesti lapsen temperamentissa ja toimintatavoissa. Tämä tuntuikin osasta haastateltavista vieraalta keskustelun fokuksen muutoksen vuoksi.

### *Turhaa ”höpinää”*

Lp-keskusteluita kritisoitiin myös siitä, että keskustelussa esillä olevat asiat ovat sellaisia, ettei niistä olisi tarpeen keskustella opettajan ja huoltajan välillä. Tätä käsitystä yhdisti ajatus siitä, että kodin ja koulun asiat ovat erillisiä, eikä siksi keskustelu näiden välillä ole tarpeen.

*H6: Et ei siinä niin kun sinällään oo ollu mitään, mutta niinkun sanoin niin ei näitten kolmen nuoremman kanssa oo sinänsä ollu mitään ongelmia. Et sitten se on jotenkin ollu sellasta, et no mennään nyt tänne keskusteluun ja sitten siellä käydään ne asiat, jotka minä jo tiesin. Sillon jos siusta itestäs tuntuu, että siun lapsella menee kaikki ihan hyvin, nii miks ihmeessä näitä keskusteluja tarvii käydä?*

Kyseisestä haastatteluesimerkistä tulee esiin huoltajan turhautuneisuus kodin ja koulun välisen yhteydenpidon määrään. Hänen mukaansa myös Lp-keskustelu lukeutui turhan yhteydenpidon piiriin, jos lapsella ei ole erityisiä ongelmia.

*H6: Nää ylimääräiset hömpönpömpöt jäis pois ja voisi käyttää oikeesti aikaa sen lapsen kanssa. Ja kyllähän tota se lapsi on varmaan kotona erilainen kun koulussa, mut kyllä miä niin kun oletan, että kyllä sieltä koulusta opettajilta tulee se viesti jos on jotain sellasta, mihin tulis ehkä kotona kiinnittää huomiota. -- Ja miä toivoisin oikeesti, että siihen panostettais, että sillon kun koululla on jotain huolia tai mitä tahansa asioita, niin sillon sieltä otettaisiin oikeesti vanhempiin yhteyttä. Mut sillon kun mitään ei ole, niin sitten näitten keskusteluitten tarpeellisuus kannattaisi funtsia.*

Lp-menetelmän sijasta tämän käsityksen mukaisesti keskusteluja tulisi käydä vasta niissä tilanteissa, kun huoli on herännyt joko opettajalla tai huoltajalla. Taulukon 1 mukaan huoltaja olisi siis toivonut kasvatuskumppanuuden sijasta ongelmakeskeistä kasvatusyhteistyötä. Tähän käsitykseen liitetty kritiikki ei siis koskenut ainoastaan Lp-menetelmää, vaan yleisesti sellaista kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta, jonka päämääränä on opettajan ja huoltajan vuorovaikutus ja keskustelun ylläpitäminen. Lp-keskustelu nähtiin tällaisen turhan yhteydenpidon yhtenä muotona.

Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta on pyritty viimeisten vuosien aikana tehostamaan muun muassa vastauksena lisääntyvään lasten ja nuorten pahoinvointiin (Lämsä 2013, 51). Vaikka suurin osa huoltajista ja opettajista ajattelee kodin ja koulun välisten keskustelujen olevan tärkeitä (Kurki-Hartikainen 2009, 44), on vuorovaikutustapoja kehittäessä olennaista myös ymmärtää, kuinka lisääntynyt yhteistyö ei ole kaikkien mieleen.

## **6.2 Kuvauskategoriajärjestelmä**

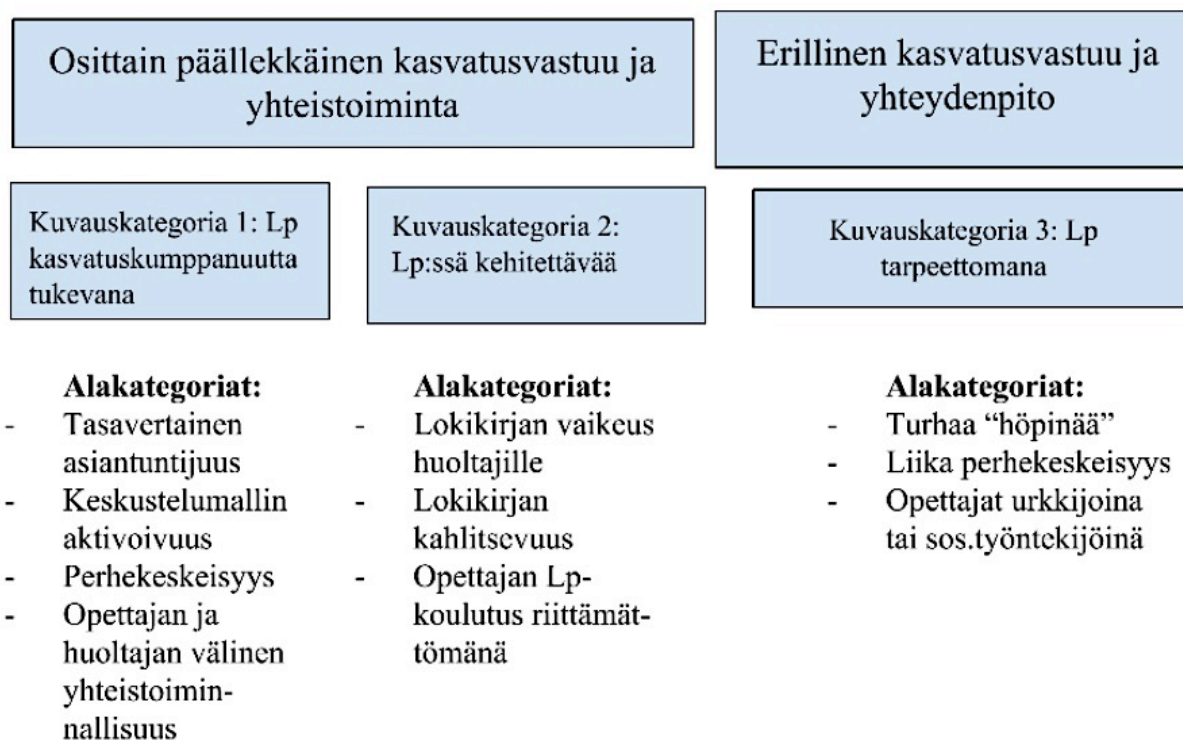
Fenomenografisen tutkimuksen viimeinen vaihe on muodostaa käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat sekä peilata näitä kategorioita toisiinsa ja teoriaan. Edellä esitellystä kymmenestä käsityksestä olen muodostanut kolme kuvauskategoriaa (kuvio 4). Ensimmäinen kuvauskategoria koostuu niistä käsityksistä, joiden mukaan Lp-keskustelu on opettajan ja huoltajan välistä kasvatuskumppanuutta tukeva. Toisessa kuvauskategoriassa tuon esille ne käsitykset, joiden

mukaan Lp-keskustelua on kehitettävä, jotta se tukisi opettajan ja huoltajan välistä kasvatuskumppanuutta. Kolmanteen kuvauskategoriaan olen yhdistänyt käsitykset, joiden mukaan Lp-keskustelu on tarpeetonta huoltajan ja opettajan välistä vuorovaikutusta.

Kuviossa 4 olen esittänyt kuvauskategoriat tuoden esiin kuvauskategorioiden takana vaikuttavan ajatuksen kasvatusvastuun jaosta ja yhteistyön tasosta. Fenomenografinen analyysi osoitti, että opettajilla ja huoltajilla oli hyvin erilaisia käsityksiä Lp-keskustelusta. Sama Lp-keskusteluun liitetty käsitys, esimerkiksi perhekeskeisyys, esiintyi aineistossa sekä hyvänä että huonona asiana. Haastateltavien käsityksiin tutustuessa ymmärsin kuitenkin, kuinka haastateltavien ajatus siitä, tuleeko opettajan ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen olla yhteydenpitoa vai kasvatuskumppanuutta vaikutti heidän ajatuksiinsa Lp-keskustelusta.

Kuvauskategorioita toisistaan erottava kysymys on lopulta kysymys siitä, mikä nähdään kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkoituksena. Erityisesti Epsteinin (1987; 1992) ja Siniharjun (2003, 5–9) esiin tuoma jaottelu kasvatusvastuun jakautumisen tavoista opettajan ja huoltajan välillä on selitys sille, miksi osasta Lp-keskustelu tuntui hyödylliseltä ja osasta koulun tarpeisiin tarpeettomalta. Toisaalta myös kysymys siitä, tuleeko kodin ja koulun vuorovaikutuksen olla yhteydenpitoa ongelmatilanteissa vai jatkuvaa aktiivista toimintaa, erotti käsityksiä toisistaan (ks. kuvio 1).

Lp-keskustelu on molempien osapuolten aktiivisuutta vaativa menetelmä, jonka taustalla on ajatus siitä, että opettajan ja huoltajan on tarpeellista keskustella avoimesti kaikista lapseen liittyvistä kysymyksistä. Ne haastateltavat, jotka ajattelivat, ettei tällaista keskusteluyhteyttä tarvita kaikkien lasten kohdalla, käsittivät Lp-keskustelun koulun tarpeisiin vääränlaisena. Samoin ajattelivat ne, joiden mielestä opettajan ja huoltajan välillä tulisi keskustella muista asioista kuin Lp-keskustelussa esiin tulleista.



**KUVIO 4.** Kuvauskategoriajärjestelmä: kuvauskategoriat suhteessa opettajan ja huoltajan vuorovaikutuksen tarkoitukseen.

Seuraavissa luvuissa tuon esiin kuvauskategorioiden keskeisimmät piirteet teoriaan yhdistäen. Lisäksi luvuista 6.2.1, 6.2.2 ja 6.2.3 on luettavissa myös kuvauskategorioiden keskinäiset eroavuudet.

### 6.2.1 Kuvauskategoria 1: Lapset puheeksi -keskustelu kasvatuskumppanuutta tukevana

Ensimmäinen kuvauskategoria koostuu käsityksistä, joissa korostettiin Lp-keskustelun mahdollisuuksia kasvatuskumppanuutta tukevana vuorovaikutuksen muotona. Kasvatuskumppanuuden muodostuminen nähtiinkin kuvauskategorian 1 käsitysten mukaan Lp-keskustelun seurauksena. Haastatteluissa opettajat ja huoltajat kuvasivat vuorovaikutusta Lp-keskustelussa tasavertaista asiantuntijuutta korostavaksi, menetelmämallia aktivoivaksi ja keskustelun aiheita perhekeskeisiksi. Tämän lisäksi Lp-keskustelun ajateltiin ohjaavan opettajan ja huoltajan välistä vuorovaikutusta kohti yhteistoimintaa. Kuten taulukosta 4 käy ilmi, haastateltavat esittivät puheessaan eniten kuvauskategoriaan 1 kuuluvia käsityksiä.

Kuvauskategoriaan 1 yhdistetyt käsitykset esiintyivät opettajien ja huoltajien puheessa kodin ja koulun vuorovaikutusta tukevinä tekijöinä. Tutkimusta luettaessa on siis huomioitava, että nämä Lp-keskustelun liitetyt käsitykset näyttäytyivät haastateltavien puheessa Lp-keskustelun hyvinä puolina siitä syystä, että käsityksiä esittäneet haastateltavat ajattelivat kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen olevan toimivaa silloin, kun kasvatustavastuu on jaettua opettajan ja huoltajan välillä ja molemmat osapuolet työskentelevät aktiivisesti yhdessä sovittujen tavoitteiden eteen.

*O3: Mut tää on taas, että miten asiaa kattoo. Miä taas aattelin niin, että tota, kun se paketti on se kokonaisuus oppilaana kun se tulee siinä. Se tuo mukanaan siinä asioita kodista, ympäristöstä ja sitten tietysti koulu kasvattaa hirveen paljon ja antaa täältä. Nii jotta miä niin ku ymmärrän, mikä se kokonaisuus on niin ku paremmin, nii miun on helpompi ymmärtää sen lapsen käytöstä ja oppimisen polkuu, kun miä ymmärrän ne taustat siellä. Ja tukeakkin siellä. -- Niin sillein miä niin ku aattelen, että Lp-menetelmän käyttö kannattelee myös sitä oppimista ja on osana siinä yhtenä tukijana. Koska miä oon aina kuvitellu itestäni, et miä oon enemmän ku opettaja. -- Sit miä ymmärrän hirveen hyvin sellasia kollegoita, jotka on, että se on tossa se miun opettajan työ ja mitä hitto, anteeks, miulle kuuluu kaikki muut perheeseen liittyvät asiat. Mut kun enhän miä oookkaan sellanen. Miä oon aina antanu vähän enemmän itestäni. Koska sit miä oon saanukkin enemmän. Ja se on ollu hedelmällisempi se työ.*

Edellä esitetystä haastatteluesimerkistä käy ilmi, kuinka Lp-menetelmä soveltui kyseisen opettajan ajatukseen siitä, mikä on kodin ja koulun vuorovaikutuksen tehtävä. Näin ollen myös Lp-keskustelun käyminen oli opettajasta vuorovaikutusta kannattelevaa. Haastatteluesimerkissä opettaja tuo esiin myös ajattelumallin, jonka mukaan Lp-keskustelun käyminen on opettajan työn kannalta turhan perhekeskeistä. Samaan aikaan haastateltava käy keskustelua kuvauskategorian 1 ja 3 välillä. Aineisto-otteesta käykin ilmi, kuinka sillä miten haastateltavat ajattelivat kasvatustavastuun jakautuvan opettajan ja huoltajan välillä, on vaikutuksensa siihen, minkälaisia käsityksiä haastateltavat toivat puheessaan esiin.

Kuvauskategoriaan 1 kuuluvia käsityksiä yhdistää se, että Lp-keskustelun ajateltiin vievän opettajan ja huoltajan välistä yhteistyötä kohti kasvatuskumppanuutta eli tilannetta, jossa sekä opettaja että huoltaja työskentelevät aktiivisesti yhteisten kasvatustavoitteiden eteen (ks. kuvio 1). Tämä nähtiin sekä opettajan että huoltajan kannalta olennaisena kodin ja koulun vuorovaikutuksen tavoitteena. Ne haastateltavat, jotka korostivat Lp-keskustelun toimivuutta, ajattelivat lapsen kasvatuksen olevan kodin ja koulun yhteinen tehtävä, jossa toimiva yhteistyö helpotti sekä opettajan että huoltajan roolia lapsen kasvattajana. Koti ja koulu nähtiin siis osittain päällekkäisinä kehitysympäristöinä. Haastateltavien ajattelun ja käsitysten taustalla oli Epsteinin (1987; 1992) määritelmän mukaisesti sosiaalis-organisatorinen näkökulma. Sosiaalis-organisatorisesta



näkökulmasta katsottuna kodin ja koulun vuorovaikutuksen tärkein tarkoitus on lapsen suotuisan kehityksen tukeminen, joka ei onnistu jos kodin ja koulun kehitysympäristöt nähdään erillisinä.

*O&H2: No joku tota hiljanen tyttö esimerkiksi luokassa, joka toimii tosi ahkerasti ja on tosi kiltti, niin sitten kuuleekin että kotona onkin sitten jotain ihan muuta. Et siellä sitten näyttää niitä tunteita ja ollaan sitten tavallaan sitten oppi vähän näkemään sitä sitten vähän toisella tavalla. Et sitä ehkä alko vähän toivoo ja tsemppaan, että toinen pystyis sitten ehkä koulussakin välillä tulemaan sieltä kuorestaan pois.*

Haastateltavat toivat puheessaan esiin muun muassa sen, kuinka ajatusten vaihtaminen kodin ja koulun välillä auttoi opettajia ja huoltajia ymmärtämään lasta paremmin. Sosiaalis-organisatorisessa näkökulmassa korostetaankin yhteisen ajatusten vaihdon merkitystä lapsen suotuisan kehityksen tukemiselle.

Kuvauskategorian 1 käsityksiä yhdistää se, kuinka ne haastateltavat, jotka esittivät erityisesti positiivisia käsityksiä Lp-keskustelusta, ajattelivat jo valmiiksi kodin ja koulun vuorovaikutuksesta hyvin samalla tapaa. Lp-keskustelu oli heille sopiva työväline, koska heidän ajatuksensa kodin ja koulun kasvatuskumppanuudesta ja opettajan sekä huoltajan roolista lapsen hyvinvoinnin tukijana olivat jo valmiiksi Lp:n arvopohjaan sopivia.

Yhteistä kaikille kuvauskategorian 1 käsityksille on se, että aiemmissa tutkimuksissa näillä käsityksillä on määritelty toimivaa opettajan ja huoltajan välistä vuorovaikutusta (mm. Alasuutari 2003; Tikkanen 2008, 33; Suomen Vanhempainliitto & Opetushallitus 2007). Erityisesti opettajan ja huoltajan väliseen tasavertaisuuteen on pyritty kiinnittämään huomiota kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta kehittäessä (Lämsä 2013, 51–53). Opettajien ei ajatella enää olevan institutionaalisia kasvattajia, joiden tehtävä on neuvoa huoltajia, vaan myös huoltajat nähdään voimavaroina kouluun päin (Alasuutari 2003, 90–114). Lp-keskustelu nähtiinkin tätä kehitystä tukevana menetelmämuotona.

*O4: Jos miä tiedän jotain, mikä vois olla vaikka sitten ongelma tai tällainen haavoittuvuus, niin se auttais miua suhtautumaan siihen lapseen täällä koulussa vähän ymmärtäväisemmin jos on vaikka vähän vaikeetakin.*

Myös kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen perhekeskeisyyden voidaan ajatella olevan vastaus yhteiskunnalliselle kehitykselle, jossa lapsen kehitystä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti lapsen kaikissa kehitysympäristöissä (Bronfenbrenner 1979; Hirsto 2001; Alasuutari 2003). Koska kodin ja koulun ajatellaan vaikuttavan lapsen toimintaan yhtäaikaaisesti, tulisi myös opettajien olla tämän käsityksen mukaan paremmin tietoisia siitä maailmasta, jossa lapsi kotona elää.

Opettajan ja huoltajan välisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa on korostettu myös yhteistoiminnallisuutta ja molempien osapuolten aktiivisuutta (Epstein 1987, 1992; Vuorinen 2000; Taylor & Adelman 2000). Lokikirja nähtiin haastatteluissa huoltajien aktiivisuutta lisäävänä työvälineenä.

*H6: Että sitten toisaalta tän lomakkeen kanssa on ollu sitten varmaan helpompi niin ku jutella kaikista tämmösistä näin osa-alueista.*

Lisäksi kysymysten avulla muodostunut dialogi lapsen erilaisista rooleista vahvisti haasteltavien mukaan yhteistoiminnallisuutta kodin ja koulun välillä.

*O1: Joo siis tulee, koska siis tässähän tulee just ne lapsen erilaiset roolit. Elikkä tuota niin kun et lapsi voi olla koulussa hyvin erilainen, kun kotona. Niin se voi tuua hyvinkin yllättävää tietoa. Koulussa arka lapsi ei oo kotona arka ollenkaan.*

Yhteistoiminnallisuuteen liittyen haastateltavat toivat myös esiin sen, kuinka Lp-keskusteluilla oli ollut vaikutuksensa siihen, miten he kohtasivat lapsen kodin ja koulun arjessa. Erityisesti puhe lapseen liittyvistä huolista ja vahvuuksista oli auttanut huoltajia ja opettajia huomioimaan lapsen yksilöllisiä tarpeita. Kasvatuskumppanuuden (Lämsä 2013, 51) määritelmän mukaisesti myös Lp-keskustelussa esiin tullut puhe pärjäävyyttä lisäävistä tekijöistä nähtiin tarpeellisenä.

## 6.2.2 Kuvauskategoria 2: Lapset puheeksi -keskustelussa kehitettävää

Toiseen kuvauskategoriaan kootut käsitykset tuovat ilmi haastattelussa esiin tulleita kehityskohteita Lp-keskustelulle. Ensimmäisen kuvauskategorian tavoin tämän kategorian taustalla on ajatus siitä, että opettajan ja huoltajan välisessä yhteistyössä tulisi pyrkiä kasvatuskumppanuuteen, eli osittain jaettuun kasvatustuuteeseen ja yhteistoimintaan. Toisen kuvauskategorian käsitykset ovat siis niin ikään muodostettu Epsteinin (1987; 1992) sosiaalisorganisatorisesta näkökulmasta, jossa koti ja koulu nähdään osittain päällekkäisinä kehitysympäristöinä. Ensimmäisestä kuvauskategoriasta poiketen kuvauskategoriaan 2 kootut käsitykset ovat kritiikkiä tai kehityskohteita Lp-keskustelulle.

Opettajien ja huoltajien puheessa Lp-keskustelun kehityskohteet liittyivät erityisesti lokikirjaan ja siinä käytettyihin termeihin. Lokikirja oli erityisesti huoltajille vaikeakäyttöinen ja tästä syystä keskustelussa opettaja oli päätenyt selittämään lokikirjan kysymyksiä huoltajalle. Lokikirjan vaikeaselkoisuus aiheutti ongelmia erityisesti siksi, että huoltajien valmistautuminen keskusteluihin ei onnistunut halutulla tavalla. Lisäksi Lp-keskustelussa aikaa oli kulunut lapsesta puhumisen sijasta menetelmän selittämiseen.

*O4: No tossa nyt on pari asiaa, jotka sillein häiritsee. Että kysymykset on varmaan ihan jees, mut sit noi vahvuus ja haavoittuvuus termit ja niiden selittäminen ei ehkä oo kauheen selkee. Ja sitten tää asettelu tässä lomakkeessa ei luo semmosta niin ku yksinkertasta kuvaa.*

Lokikirjan vaikeaselkoisuudella voidaan ajatella olevan vaikutuksensa myös tasavertaisuudelle opettajan ja huoltajan välillä. Huoltajan onnistuneella aktivoinnilla ennen keskustelua on ajateltu olevan yhteys huoltajan aktiivisuuteen keskustelutilanteessa ja tasavertaisen keskustelutilanteen muodostumiseen (Kurki-Hartikainen 2009, 44). Vaikea lokikirja voi siis aiheuttaa opettajan ja huoltajan välille asiantuntijuuden polarisoitumista niin, että opettaja institutionaalisena kasvattajana on keskustelutilanteessa enemmän äänessä. Tämä ei kuitenkaan tutkimusten mukaisesti edesauta kasvatuskumppanuuden muodostumista (Alasuutari 2003; Lämsä 2013, 51).

Opettajat kritisoivat Lp-keskusteluita myös siitä, kuinka valmis lokikirjapohja kahlitsi vuorovaikutustilanteen niin, että luonnolliselle vuorovaikutukselle ei jäänyt tilaa. Myös näissä tilanteissa Lp-keskusteluun on menty hyvin menetelmäkeskeisesti. Opettajien haastatteluissa mielenkiintoista olikin, kuinka ne opettajat, jotka olivat soveltaneet menetelmää tilanteen mukaan, olivat Lp-keskusteluun kaikista tyytyväisimpiä.

*O3: Täähän voi olla runko ja tätähän voi muokata omaan suuhun sopivaks siinä tilanteessa. Käyttäen tilannetajua. -- Niin en miä tällasia sinne mee pyörittelemään, et mikä oikeen on haavoittuvuus tai vahvuus. Mut eihän niillä tarvi mitään tehdä. Ne voi laittaa vaikka vaan mieleen tai pistää tonne päiväkirjaan.*

Haastatteluja toteuttaessa huomasi, että ne haastateltavat, jotka kuvasivat vuorovaikutusta avoimeksi, menivät Lp-keskusteluun lapsi edellä. Sen sijaan ne opettajat ja huoltajat, joiden mielestä Lp-keskustelu oli estynyttä, kuvasivat keskusteluita hyvin menetelmäkeskeisiksi. Olennaista Lp-keskusteluita toteuttaessa olisikin, että keskusteluun mentäisiin keskustelemaan lapsesta ja keskustelumallia sovellettaisiin tilanteen vaatimalla tavalla. Lokikirjan käytötapa erottikin ensimmäisen ja toisen kuvauskategorian käsitykset toisistaan. Ne haastateltavat, jotka kuvasivat Lp-keskusteluita kasvatuskumppanuutta tukevaksi, olivat soveltaneet menetelmää tilanteen ohjaamalla tavalla.

Haastatteluissa esiin tullut kolmas kehityskohde kosketi Lp-koulutuksen riittämättömyyttä. Lp-koulutusta kehittäessä tulisi huolehtia, että kaikkien opettajien olisi mahdollista osallistua koulutukseen ja koulutus ei jäisi pintapuoliseksi.

*O4: No, ehkä se siihen asiaan kouluttaminen tai millä nimellä sitä nyt vois kutsuakkaan, oli kyllä aivan olematonta. No oli, mutta siinä sitä jotenkin se meni oudosti sillein, että aluks se oli sovittu johonkin aikaan ja miä sen järjestin ja*

*sitten se muuttu jotenkin sillein edellisenä perjantaina se aika, niin miä en sitten päässy siihen. Miä menin kyllä siihen loppuun, mutta ne asiat oli jo käyty läpi. Ja minulla sitten se itse koulutus kesti sen 15 minuuttia, jossa ei sinänsä mitään asiasisältöä enää ollu.*

Puutteellisen Lp-koulutuksen vuoksi Lp-keskustelun käyttö vuorovaikutuksen välineenä oli tuntunut opettajista vieraalta. Opettajat ammattiryhmänä ovatkin muista menetelmää käyttävistä poikkeavia, sillä opettajien peruskoulutuksessa annettavat valmiudet perheiden huolien kohtaamiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn ovat tutkimusten mukaan riittämättömiä (Kiviniemi 2000; Sääntti 2008; Aho 2011, 18–29). Tästä syystä täydennyskoulutuksen merkitys uutta menetelmää käyttöönotettaessa korostuu entisestään.

### 6.2.3 Kuvauskategoria 3: Lapset puheeksi -keskustelu tarpeettomana

Kuvion 4 mukaisesti kolmas kuvauskategoria jäsenyi muista kategorioista itsenäisemmäksi. Ensimmäiseen ja toiseen kuvauskategoriaan verrattuna tämän kategorian suurin ero muodostui siitä, että nämä käsitykset kumpuavat ajattelusta, jonka mukaan kodin ja koulun kasvatusvastuun tulisi olla erillistä (vrt. Epstein 1987; 1992 & Siniharju 2003, 5–9). Haastatteluissa opettajat ja huoltajat selittivät kolmanteen kuvauskategoriaan kuuluvia käsityksiä tuoden esiin, kuinka heidän näkökulmastaan kodin ja koulun yhteistyön tulisi olla yhteydenpitoa. Myös kodin ja koulun tehtävät nähtiin erillisinä. Tähän kuvauskategoriaan kuuluvat käsitykset ovat siis syntyneet erilaisesta arvopohjasta lähtien kuin kaksi muuta kuvauskategoriaa, sillä kasvatuskumppanuutta ei nähdä ihanteellisena kodin ja koulun vuorovaikutuksen muotona. Kolmannen kuvauskategorian käsityksiä yhdistääkin ajatus siitä, että Lp-keskustelu ei vie kodin ja koulun yhteistyötä toivottavaan suuntaan. Tähän kuvauskategoriaan sisältyviä käsityksiä ilmaisivat niin huoltajat kuin opettajat.

Osa haastatelluista opettajista toi esiin, kuinka Lp-keskustelu teki opettajista perheen asioita urkkivan sosiaalityöntekijän. Nämä haastateltavat korostivat sitä, kuinka opettajien tehtävä ei ole kysyä huoltajien päihteiden käytöstä tai perheiden muista ongelmista. Lp-keskustelun tapaisessa kasvatuskumppanuudessa menttiin haastateltavien mielestä liian pitkälle. Erityisesti opettajat korostivat sitä, kuinka perheiden huolien kuuntelu ei ole opettajan vaan sosiaalityöntekijän tehtävä.

*H3: Ollaan myökin kyllä käyty koulussa opettajien kanssa keskustelua, että osa koki sen vieraana, koska hyö ajatteli, että mitä ne miulle kuuluu, tommoset asiat, että onks siellä huolta perheessä vai ei.*

Myös käsitys Lp-keskustelun liiallisesta perhekeskeisyydestä liittyi samaan kehitykseen, jossa opettajat ajattelivat oman vastuunsa lapsen kasvattajana menevän liian pitkälle ja opettajan varsinaisen tehtävän, opettamisen, jäävän näin vähemmälle.

Opettajat kävivät siis haastatteluissa samalla neuvottelua omasta roolistaan lapsen kasvattajana. Wallinin (2011) mukaan opettajien puheessa on viime vuosina lisääntynyt pohdintaa siitä, mikä on todellisuudessa opettajan tehtävä. Opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta siitä, että heiltä oletetaan työssään terapeutin ja sosiaalityöntekijän osaamista (Wallin 2011; Kiviniemi 2000). Osa tutkimukseen haastatelluista opettajista nosti esiin myös osaamattomuutensa menetelmän käyttöön. Opettajat eivät olleet heidän mukaansa oikeita ihmisiä Lp-keskustelun käymiseen. Tämä käsitys onkin linjassa esimerkiksi Kiviniemen (2000) tutkimuksen kanssa, jossa nostettiin esiin se, kuinka opettajat kokevat ettei heillä ole koulutuksen kautta annettuja valmiuksia varhaiseen puuttumiseen koulussa.

Ajatus, jonka mukaan Lp-keskustelun tapaisessa vuorovaikutuksessa mennään liian pitkälle, ei kuitenkaan esiintynyt ainoastaan opettajien puheessa. Myös huoltajat pohtivat haastatteluissa sitä, onko kodin ja koulun välillä keskusteltava vaikka lapsella menisi koulussa hyvin ja kotona hyvin.

*H6: Mutta noin pääsääntöisesti miä lähtisin oletuksesta, että ihmiset kyllä kertovat. Eli tuntuu jotenkin vähän hassulta, että tommosta täytetään johonkin lomakkeeseen ja käydä erikseen keskustelemassa.*

Kehitysympäristöjen välistä yhteistoimintaa tarvittiin heidän mielestään ainoastaan tilanteissa, joissa lapsella on ongelmia (ks. Epstein 1987; 1992 kodin ja koulun erillinen vaikutus). Muiden lasten kohdalla keskustelujen käymistä ei nähty kannattavana, koska keskustelulla ei tällöin ollut haastateltavien mukaan selkeitä seurauksia. Näiden haastateltavien käsityksen mukaan Lp-keskusteluita tulisi käydä opettajan tai huoltajan sitä pyytäessä, mutta kaikkien lasten kohdalla tämänkaltainen keskustelu ei ole tarpeen. Tämän käsityksen mukaan Lp-menetelmä on mennyt syrjäytymistä ennaltaehkäisevänä hankkeena liian pitkälle.

### **6.3 Kuvauskategorioiden yhteenveto**

Edellä esitetyt kuvauskategoriat ovat vastauksia luvussa 5.1 esitettyihin tutkimusongelmiin. Jokainen kuvauskategorioista on myös omanlaisensa näkemys Lapset puheeksi -keskustelusta ilmiönä. Tutkimusongelmiin vastaamisen lisäksi haastateltavat vertasivat Lp-keskustelua aiemmin

käytössä olleisiin vanhempainvartteihin ja tutustumistapaamisiin. Kuvauskategoriat antavatkin tietoa myös siitä, mitä uutta Lp-keskustelu tuo opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen.

Kuvauskategorian 1 mukaan Lp-keskustelu nähtiin avoimena tilanteena, jossa sekä opettaja että huoltaja olivat aktiivisesti mukana. Molemmat vuorovaikutuksen osapuolet saivat keskustelussa asiantuntijan roolin. Lp-keskustelun seurauksiin lukeutui yhteistoiminnallisuus lapsen hyvinvoinnin eteen. Kaiken kaikkiaan kuvauskategorian 1 mukaan Lp-keskustelu vahvisti kasvatuskumppanuutta.

Kasvatuskumppanuuteen pyrkivälle vuorovaikutukselle tyypillisesti perhe oli keskusteluissa puheenaiheena (Lämsä 2013, 50). Keskustelun keskittyminen perheeseen oli haastateltavien mukaan vanhempainvartin ja Lp-keskustelun olennaisin ero. Haastatellut opettajat ja huoltajat näkivät Lp-keskustelun osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä, jossa institutionaalisten kasvattajien tietoisuuteen tuodaan yhä enemmän aktiivisesti myös perhe-elämään liittyviä asioita (Säntti 2008; Lämsä 2013, 49). Keskustelun perhekeskeisyyden tarpeellisuudesta haastateltavilla oli erilaisia mielipiteitä. Osa haastatelluista opettajista kritisoi muun muassa sitä, ettei opettajan tehtävä ole tietää kaikkea lapsesta ja perheestä (ks. kuvauskategoria 3). Toisaalta myös osa huoltajista ihmetteli vuorovaikutuksen keskittymistä perheeseen. Suurin osa haastateltavista koki kuitenkin, että Lp-keskustelun myötä syntyneestä perhetuntemuksesta oli heille hyötyä.

Haastateltavat nostivat myös esiin, kuinka positiivista Lp-keskustelun käytössä oli, että keskustelun jälkeen oli mahdollisuus jatkaa tarvittaessa valmiiksi strukturoituun Lp-neuvonpitoon. Ihannetapauksessa Lp-keskustelu ohjasi opettajia ja huoltajia aktiiviseen yhteistoimintaa lapsen hyväksi. Lisäksi Lp-keskustelu erosi muista vanhempaintapaamisen muodoista siinä, että keskustelut olivat jäsennetympiä kuin esimerkiksi vanhempainvartit, jotka perinteisesti etenevät opettajan suunnitteleamalla tavalla (Kurki-Hartikainen 2009, 40). Tämä keskustelun suuntaaminen lokikirjan avulla oli haastateltavista sekä positiivinen että negatiivinen asia. Toisaalta lokikirjan ajateltiin aktivoivan huoltajia, kun taas toisaalta lokikirja nähtiin vuorovaikutusta kahlitsevana.

Haastateltavien mukaan Lp-keskustelun käytöllä oli vaikutuksensa heidän rooleihinsa ja asemaansa lapsen kasvattajina. Huoltajien ensisijaisuus lapsen kasvattajina korostui Lp-keskustelun kautta. Opettajan ja huoltajan välinen asiantuntijuus jakaantui Lp-keskustelussa haastateltavien mukaan tasaisesti. Asiantuntijuuden jakaantuminen näin on linjassa nykyisen kehityksen kanssa, jossa huoltajien asiantuntijuudelle pyritään antamaan yhä enenevässä määrin tilaa (mm. Siniharju 2003; Alasuutari 2003; Lämsä 2013). Kuitenkin kuvauskategorian 2 käsitysten mukaan asiantuntijuus Lp-keskustelussa ei jakaantunut täysin tasaisesti opettajan ja huoltajan välillä vaikean lokikirjan vuoksi. Lokikirjalla oli vaikutuksensa myös vuorovaikutuksen luonnollisuuteen, sillä osa haastateltavista koki, että lokikirja määritteli keskustelua liikaa. Lisäksi olematon Lp-koulutus aiheutti opettajille epävarmuutta omasta osaamisesta.

Kuvauskategoria 3 vastaukset tutkimusongelmiin ovat täysin erilaiset kuin kuvauskategorian 1 ja 2. Tämän kuvauskategorian käsitysten mukaan opettajan rooli Lp-keskustelussa oli sosiaalityöntekijän tai terapeutin rooli. Keskustelua pidettiin liian perhekeskeisenä, eikä selkeitä seurauksia keskustelun käymisellä löytynyt ainakaan niissä tilanteissa, joissa lapsella ei ole erityisiä ongelmia. Kritiikkiä Lp-menetelmään liittyen sekä huoltajat että opettajat antoivat erityisesti siitä, että osa keskusteluista ei ollut näyttäytynyt heille tarpeellisenä. Alasuutarin (2003, 164) mukaan kodin ja koulun vuorovaikutusta tarkastellaankin nykyään vahvasti prosessinäkökulmasta lähtien. Jos yhteistyössä ei päästä yhteistoiminnan tasolle, näyttäytyy vuorovaikutus turhana. Fullanin (2001, 17–19) mukaan tämä on yleinen kouluun kehitettyjä uudenlaisia toimintamalleja koskeva ongelma. Haastateltavat itse ehdottivatkin, että keskusteluissa voitaisiin ajatustenvaihdon lisäksi myös aktiivisesti miettiä, miten Lp-keskusteluiden anti voitaisiin tuoda käytäntöön.

Lisäksi kuvauskategorian 3 käsitysten syntymiseen oli johtanut ajatus siitä, että kodin ja koulun välillä ei tarvitse keskustella, kuin ainoastaan ongelmatapauksissa. Kasvatuskumppanuuden ajatuksesta poiketen pärjäävyyksistä keskustelemista ennaltaehkäisevässä mielessä ei nähty tarpeelliseksi (Lämsä 2013, 51).

Tämän tutkimuksen yksi olennaisimmista tuloksista on se, kuinka tutkitavan ilmiön Lp-keskustelun käytön kokemukset ovat läheisesti yhteydessä siihen, miten huoltajat ja opettajat ajattelevat kasvatusvastuun jaosta ja yhteistoiminnan tasosta kodin ja koulun välillä. Ne huoltajat ja opettajat, jotka ajattelivat kasvatusvastuun olevan kodin ja koulun yhteinen tehtävä, ilmaisivat käsityksiä, jotka fenomenografisen analyysin perusteella sijoittuivat kuvauskategoriaan 1 ja 2. Näiden käsitysten lisäksi opettajat ja huoltajat nostivat kuitenkin esiin myös kuvauskategoriaan 3 kuuluvia käsityksiä, joiden mukaan Lp-keskustelu on turha, sillä opettajien ja huoltajien välille ei tarvita kasvatuskumppanuutta. Mielenkiintoista aineistossa oli myös se, kuinka monet haastateltavista kävivät neuvottelua kuvauskategorian 1 ja 3 välillä. Kasvatuskumppanuus ja tätä kautta Lp-keskustelumalli ajateltiin siis osittain hyvänä vuorovaikutuksen välineenä, mutta toisaalta mietittiin, onko kasvatuskumppanuus tarpeellista kaikkien oppilaiden kohdalla.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Yhteiskunnan muuttuessa myös koulua instituutiona on pyritty muuttamaan tehokkaasti. Samaan aikaan kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on ollut tarkastelun alla. Kouluarjen muuttuminen ei kuitenkaan ole sujunut ongelmitta (Säntti 2008, 7–8). Erityisesti vaikeuksia on tuottanut erilaisten innovaatioiden kritiikitön hyväksyntä koulussa sekä hajanainen tai pinnallinen puuhastelu muutosten parissa (Fullan 2001, 17–19). Uusia hankkeita tarkasteltaessa tulisi pysähtyä pohtimaan niitä seurauksia sekä sitä käytännön todellisuutta, joka innovaatioita toimeksiantaessa kohdataan.

Viime vuosina kouluun kohdistuvilla muutoksilla on pyritty erityisesti vähentämään suomalaisten lasten ja nuorten lisääntyvää pahoinvointia (Säntti 2008, 11). Erilaisia syrjäytymistä ennaltaehkäiseviä ja lapsen hyvinvointia tukevia välineitä (mm. Opetus- ja kulttuuriministeriön KiVa Koulu -hanke) on koitettu ottaa tehokkaasti osaksi koulun arkea. Myös kodin ja koulun vuorovaikutuksella on pyritty vastaamaan lasten ja nuorten lisääntyvään pahoinvointiin (Linnankangas & Suikkanen 2004, 1; Lämsä 2013, 49–51). Opettajien ja huoltajien välisen yhteistyön sijaan on vähitellen siirrytty puhumaan kasvatuskumppanuudesta (Lämsä 2013, 49–51).

Lapset puheeksi -menetelmä on osa tätä laajempaa kehitystä, jossa lasten ja nuorten vointiin pyritään puuttumaan avoimella keskustelulla huoltajien ja opettajien välillä. Ennaltaehkäisevässä toiminnassa on korostettu erityisesti sitä, kuinka lasten ja nuorten syrjäytymiseen tulisi puuttua aktiivisesti heidän kehitysympäristöissään mahdollisimman varhain. (Santalaitti, Sourander & Piha 2009, 964). Myös tähän tutkimukseen haastatellut opettajat ja huoltajat käsittivät Lp-keskustelun varhaiseksi puuttumiseksi. Kuitenkin vuorovaikutustilanteesta riippuen määrittyi se, oliko Lp-keskustelu tutustumista huoltajan ja opettajan välillä vai aktiivista kasvatustavoitteiden määrittelyä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan kasvatusyhteistyönä, mutta todellisuudessa kodin ja koulun vuorovaikutukselle annetaan myös kasvatuskumppanuuden piirteitä aktiivista yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta korostamalla. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15; 35) jaetaan kasvatusvastuuta opettajan ja huoltajan välillä, on määritelmä kuitenkin hyvin väljä. Opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus voikin todellisuudessa olla mitä tahansa yhteydenpidosta ja erillisestä kasvatustyöstä



yhteistoimintaan. Kuitenkin, jotta Lp-menetelmää voitaisiin käyttää onnistuneesti opettajan ja huoltajan välillä, tulisi molempien osapuolien pitää kasvatuskumppanuutta vuorovaikutuksen tavoitteena.

Haastatteluista tehdessäni huomasin, kuinka opettajilla ja huoltajilla oli hyvin erilaisia ajatuksia siitä, minkälaisista asioista kodin ja koulun välillä tulisi keskustella. Kuvion 1 mukaisesti opettajien ja huoltajien tausta-ajatukset kodin ja koulun tehtävästä sijoittuivatkin kasvatusvastuun ja yhteistoiminnan nelinkentässä jo lähtökohtaisesti eri lokeroihin. Lp-keskustelun ja -menetelmän käyttö oli muuttanut kahden haastateltavan ajatuksia opettajan ja huoltajan välisestä vuorovaikutuksesta kasvatuskumppanuuden suuntaan (ks. kuvio 1). Kuitenkin monen haastateltavan kohdalla muutosta ei ollut tapahtunut. Jos opettajan tai huoltajan kasvatusfilosofia oli hyvin erilainen kuin Lp-menetelmän takana oleva ajatus kodin ja koulun vuorovaikutuksesta, saattoivat huoltajat ja opettajat kokea epävarmuutta omasta roolistaan kasvattajana ja päätyä käymään Lp-keskusteluista hyvin pintapuoleisella tavalla.

Lp-keskusteluista koskeva olennainen kysymys onkin, miten huoltajat ja opettajat suhtautuvat ajatukseen kodin ja koulun välisestä kasvatuskumppanuudesta. Tarkemmin jaoteltuna tämä tarkoittaa kysymystä siitä, miten opettajat ja huoltajat suhtautuvat asiantuntijuuden tasapuoliseen jakoon keskustelukumppaneiden välillä, lisääntyvään perhekeskeisyyteen sekä yhteistoiminnallisuuteen.

Asiantuntijuuden muutosta tarkasteltaessa voidaan onnistuneen Lp-keskustelun kohdalla puhua muutoksesta vertikaalisesta asiantuntijuudesta kohti horisontaalista asiantuntijuuden jakoa (Alasuutari 2010, 42–51). Vertikaalinen kasvatusvastuun jako huoltajien ja institutionaalisten kasvattajien välillä on sisältänyt ajatuksen siitä, että opettajalla on oikeus neuvoa huoltajia lapsen kasvattamista koskevissa kysymyksissä (Alasuutari 2010, 43). Kuitenkin Lp-keskusteluiden ajatuksena on, että myös huoltajalla on vuorovaikutustilanteissa asiantuntijuutta, joka on tarpeellista saada esiin (Solantaus & Niemelä 2016, 22). Lp-menetelmän tarkoituksena on muuttaa opettajan ja huoltajan välistä asiantuntijuuden jakoa niin, että myös huoltaja voisi tukea ja neuvoa opettajaa tarvittaessa (Solantaus & Niemelä 2016, 26–27). Tämä viittaakin tasavertaiseen asiantuntijuuden jakoon opettajan ja huoltajan välillä. Kasvatuskeskusteluja koskevassa tutkimuksessa on kuitenkin aiemmin huomattu, kuinka institutionaaliset kasvattajat usein torjuvat huoltajien yritykset neuvoa heitä lasta koskevissa kysymyksissä (Alasuutari 2010, 124). Siksi luonnollista huoltajan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on, että opettaja saa aktiivisemmän roolin, kun taas huoltajat tyytyvät myötäilemään opettajien näkemyksiä lasta koskevissa kysymyksissä (em. 2010, 123–125).

Lp-keskustelut ovat vuorovaikutustilanteina opettajille ja huoltajille uudentlaisia huoltajien aktiivisuuden vuoksi. Muutos aiheutti haastateltavissa erilaisia reaktioita. Suurimmassa osassa

haastatteluista lisääntynyt tasavertaisuus tuotiin esiin positiivisessa mielessä. Haastateltavat kertoivat kuitenkin, kuinka Lp-neuvonpitoja ei oltu yhdessäkään tapauksessa käyty huoltajien pyynnöstä. Tämä viestii osaltaan siitä, että myös Lp-menetelmää käytettäessä opettajat ja huoltajat noudattavat ainakin osittain aiemmalle vuorovaikutukselle tyypillistä vertikaalista asiantuntijuuden jakoa.

Asiantuntijuuden muutos Lp-keskusteluista käytettäessä ei kuitenkaan koskenut ainoastaan opettajan ja huoltajan välistä vuorovaikutusta, sillä opettajan rooli keskustelun määrittäjänä muuttui myös kunnan tasolta tulevan keskustelurungon myötä. Lp-keskustelussa opettajan tehtävänä ei olekaan enää päättää, mistä keskustelutilanteissa puhutaan. Osa opettajista esitti kritiikkiä sitä kohtaan, että heidän tuli käydä keskustelua huoltajien kanssa ulkoapäin asetettujen kysymysten avulla. Näin ollen lokikirjan kysymykset määrittivät opettajan roolia lapsen kasvattajana. Vaikka koulut ovat antaneet ehdotuksia huoltajan ja opettajan väliseen keskusteluun myös aiemmin, on opettajan tehtävä ollut sen päättäminen, mitkä asiat nousevat esiin huoltajan ja opettajan välisessä keskustelussa (Latvala 2011; Kurki-Hartikainen 2011, 40).

Suomalaista opettajuuteen on perinteisesti liitetty opettajien poikkeuksellinen autonomia (Lapinoja 2006; Sääntti 2008, 7). Kuitenkin viime vuosina mediassa ja kirjallisuudessa on ollut runsaasti esillä keskustelua myös siitä, kuinka opettajien työhön liittyvät paineet ovat lisääntyneet ulkoapäin tulevien velvoitteiden ja työnkuvan laajentumisen vuoksi (mm. Sääntti 2008; Wallin 2011; Kinnunen 29.4.2018). Esimerkiksi Kinnusen kolumnissa (29.4.2018) kirjoittaja nostaa esiin, kuinka koulun ja opettajien ajatellaan olevan vastaus kaikkiin yhteiskunnallisella tasolla ilmeneviin ongelmiin aina lasten ylipainosta aikuisten alkoholinkäyttöön. Lapinoja (2006) kuvaileekin nykyaikaista koulua vastausautomaatiksi, jossa opettaja on menettänyt omaa itsenäisyytään.

Lp-menetelmää käytettäessä olisikin hyvä pysähtyä pohtimaan, johtaako ulkoapäin annettu velvoite menetelmän käyttämiseen parhaisiin mahdollisiin tuloksiin. Opettajan työn muuttuessa nopeasti opettajat suhtautuvat koulussa tapahtuviin muutosliikkeisiin usein negatiivisesti ja päätyvät joissain tapauksissa pitämään yllä uudistumisen kullissia todellisten muutosten sijaan (Fullan 2001, 17–19; Sääntti 2008, 7–11). Tämä voi johtaa lisääntyvään riittämättömyyden tunteeseen ja epävarmuuteen. Jotta Lp-menetelmän käyttäminen tehokkaasti onnistuisi, tulisi siis ensin pyrkiä muuttamaan opettajien ja huoltajien ajatuksia kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkoituksesta.

Huoltajien näkökulmasta Lp-keskustelun tasavertaisen asiantuntijuuden esteenä oli vaikea lokikirja. Tämä olikin lisännyt huoltajien ja institutionaalisten kasvattajien välistä kuilua Lp-keskustelussa, kun opettajan tehtäväksi oli tullut menetelmän sisällön avaaminen. Opettajat kertoivatkin haastatteluissa, kuinka osa huoltajista oli keskustelussa tuonut esiin oman

epävarmuutensa ja kertonut opettajalle, kuinka ei ollut varma oliko osannut vastata lokikirjan kysymyksiin oikein.

Useissa tutkimuksissa on nostettu esiin, kuinka yhteiskunnan nopeassa muutoksessa opettajien lisäksi myös huoltajat kokevat epävarmuutta heidän roolistaan kasvattajana (Lämsä 2009, 23; Määttä & Uusiautti 2012, 1). Kodin ja koulun vuorovaikutuksessa tärkeää olisi, että keskusteluihin mentäisiin perheen ja erityisesti lapsen ehdoilla (Alasuutari 2003). Kasvatuskumppanuuden syntymistä ja tasavertaista asiantuntijuuden jakoa ei tue se, että huoltajat joutuvat kokemaan riittämättömyyttä huoltajan ja opettajan välisessä keskustelussa. Siksi Lp-menetelmää tulisikin kehittää huoltajille helpommin käytettävään suuntaan esimerkiksi vahvuus ja haavoittuvuus jaottelua tarkentamalla sekä soveltamalla menetelmää aina tilanteen vaatimalla tavalla.

Myös osa opettajista nosti haastatteluissa esiin oman riittämättömyyden tunteensa Lp-keskusteluista käytäessä. Opettajien kokema epävarmuuden tunne liittyi erityisesti keskustelun perhekeskeisyyteen ja niihin kysymyksiin, joita opettaja joutui keskustelussa kohtaamaan. Kolmessa haastattelusta opettajat kuvasivat perheiden vaikeista asioista keskustelemista yksityisasioiden urkkimiseksi. Yksi opettajista kuvasi myös kokeneensa Lp-keskusteluista käydessään riittämättömyyden tunnetta siitä, ettei hänellä ole taitoa viedä kodin ja koulun yhteistyötä Lp-menetelmän mukaiseen suuntaan. Vaikka tämä haastateltu opettaja kertoikin keskustelusta olleen myös apua oppilaan tuntemuksessa, kuvasi hän keskustelun olleen kuitenkin hyvin menetelmä- ja suorituskeskeinen. Opettajat kokivat siis ainakin osittain painetta siitä, osaavatko he käyttää Lp-menetelmää tarkoituksenmukaisesti.

Jotta Lp-keskusteluista saataisiin kaikille lapsille ja perheille sopiva keskustelumuoto, tulisi opettajien ja huoltajien asiantuntijuutta korostaa myös Lp-keskusteluista käyttöönotettaessa. Opettajia ja huoltajia olisi hyvä kannustaa käyttämään Lp-lokikirjaa heidän parhaaksi katsomalla tavalla. Ne opettajat, jotka kertoivat soveltaneensa Lp-keskustelua tilanteen vaatimalla tavalla olivatkin tyytyväisimpiä keskusteluihin vuorovaikutustilanteina ja kokivat, että menetelmän käytöstä oli heille käytännön tasolla hyötyä. Lisäksi nämä opettajat toivat esiin, kuinka Lp-lokikirja oli heille työväline eikä kunnan tasolta tuleva velvoite. Kunnan tasolta tulevien käskyjen sijaan tulisi uusia hankkeita käyttöönotettaessa huomioida opettajien käytännön tason orientoituminen työhönsä (Syrjäläinen 2002; Fullan 2001). Parhaisiin tuloksiin päästäänkin Sántin (2008) mukaan hankkeissa, joissa huomioidaan opettajan käytännön tarpeet, autonomia ja luokkahuonetodellisuus.

Sandbergin (2015, 327) uudenlainen yhteiskunnallinen ongelma on syntynyt siitä, että syrjäytymisen ennaltaehkäisemisestä on tullut kaikkien ja samalla ei kenenkään tehtävä. Uudenlaisten syrjäytymistä ennaltaehkäisevien menetelmien käyttöönottoon voi liittyä

muutosvastarintaa ja riittämättömyyttä. Kuitenkin koulun tehtävä instituutiona on osittain myös yhteiskunnan tarpeisiin – kuten lisääntyvään syrjäytymiseen – vastaaminen, sillä koulu kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia (Säntti 2008, 9). Lp-menetelmän avulla on tarkoitus kartoittaa niitä tekijöitä, jotka ovat uhkana lapsen hyvinvoinnille ja toisaalta niitä, jotka suojaavat lapsen hyvinvointia (Solantaus & Niemelä 2016, 22–24). Lp-keskustelun seurauksia tarkasteltaessa opettajat ja huoltajat nostivatkin esiin, kuinka erityisesti lapsen vahvuuksien huomaaminen oli helpottunut keskustelun käymisen jälkeen. Vaikka koulun rooli syrjäytymistä ennaltaehkäisevänä instituutiona on kirjallisuudessa (mm. Sandberg 2015, 299; Säntti 2008, 10) kyseenalaistettu, on varhaisesta puuttumisesta puhuttaessa ymmärrettävä, että myös lapsen pärjäävyyksien tukeminen on syrjäytymisen ennaltaehkäisyä (Ristolainen ym. 2013, 16). Vahvuuksien korostaminen onkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritetty yhdeksi koulutuksen tavoitteeksi (OPS 2014, 34).

Tärkeää Lp-menetelmää käyttöönotettaessa ja uusia menetelmän käyttäjiä kouluttaessa olisi, että opettajia ja huoltajia kannustettaisiin soveltamaan menetelmiä tilanteen vaatimalla tavalla. Lp-keskusteluun olivat tyytyväisimpiä ne haastateltavat, jotka totesivat haastatteluissa menetelmän sijaan lapsen olleen keskustelun keskiössä. Säntti (2008, 10) tuo tekstissään esiin, kuinka muutoksia toteuttaessa syyt ja seuraukset sekoittuvat helposti keskenään. Esimerkiksi Lp-keskustelun käyttöönottoa voidaan erehtyä tarkastelemaan osana muutosta, vaikka todellisuudessa keskustelun avulla pyritään vastaamaan muutokseen. Lapset puheeksi -keskustelua käyttöönotettaessa uudenlainen toimintamalli ei saisikaan nousta keskustelun keskiöön, vaan keskustelussa tulisi säilyttää kasvattajien yhteinen tavoite, lapsen hyvinvoinnin tukeminen.

# 8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Laadullisen tutkimuksen tapauksessa tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi erityisen tärkeään asemaan nousee tutkimuksen raportin johdonmukaisuus ja ymmärrettävyys (Ahonen 1994, 128–129). Kvalitatiivista tutkimusta toteuttaessa tutkijan pitäisi pyrkiä esittelemään selkeästi tutkimuksen liittyviä valintoja, kuten menetelmien valintaa ja aineiston analyysin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141).

Laadullisen ja erityisesti fenomenografisen tutkimuksen erityispiirteet huomioiden olen koko tutkimuksen teon ajan tuonut selkeästi esiin niitä valintoja, joita olen tutkimusta toteuttaessani tehnyt. Aineistoon liittyvien valintojen lisäksi olen esittänyt kuvauksen analyysin etenemisestä juuri tässä tutkimuksessa (ks. luku 5.3.2.) ja konkretisoinut tutkimuksen analyysia lukijalle muun muassa luvun 5.3.2 taulukoiden ja kuvioden avulla. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuus syntyy raportin selkeyden lisäksi myös muista tekijöistä. Esimerkiksi tutkijan rehellisyys tutkimusta tehtäessä sekä huolellisuus ja tarkkuus on nostettu kirjallisuudessa laadullista tutkimusta määrittäväksi luotettavuuden osa-alueiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150).

Tässä luvussa esittelen tarkemmin omia taustasitoumuksiani sekä oletuksiani kodin ja koulun vuorovaikutukseen sekä Lp-menetelmään liittyen. Lisäksi käsittelen kronologisessa järjestyksessä niitä eettisiä valintoja, joita olen tehnyt tutkimuksen edetessä. Jokaisessa alaluvussa olen lähestynyt luotettavuuden tarkastelua erityisesti kirjallisuudessa (mm. Larsson 1986; Svensson 1984, Ahonen 1994; Huusko & Paloniemi 2006) esitettyjen fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisten ongelmakohtien kautta.

## 8.1 Tutkijan rooli, taustasitoumukset ja ennakko-oletukset

Laadullisen tutkimuksen tapauksessa tutkijan rooli valintojen tekijänä on merkittävä. Ensimmäinen merkittävä valinta tutkimukselle on aiheen rajausta. Jo tässä vaiheessa tutkija tekee valinnan nostaessaan tietyn ilmiön tutkimuksen kohteeksi. (Kiviniemi 2007, 73.)

Tämän tutkimuksen tapauksessa tutkimuksen suuntaamiseen vaikuttivat minun valintani tutkijana, mutta myös toiveet Suomen Mielenterveysseuran ja kyseisen kunnan taholta. Lisäksi aiheen rajausta ohjasi oma mielenkiintoni niitä mahdollisuuksia kohtaan, joita opettajalla on lasten

psykkisen hyvinvoinnin tukijana. Luokanopettajaopintojeni aikana olen huomannut, kuinka kaksijakoista esimerkiksi keskustelu syrjäytymisen ennaltaehkäisystä on. Kirjallisuudessa korostetaankin samaan aikaan opettajan mahdollisuuksia syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä, mutta toisaalta tuodaan esiin, kuinka koulun on mahdotonta vastata näin laajaan ongelmaan (mm. Ristolainen 2013; Santalahti, Sourander & Piha 2009; Wallin 2011; Sääntti 2008). Näin ollen mielenkiintoni Lp-menetelmää kohtaan, jossa huoltajan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kautta pyritään turvaamaan oppilaiden psyykkistä kasvua herätti minussa kiinnostusta. Mielenkiintoni kohdistui erityisesti niihin ajatuksiin ja kokemuksiin, joita Lp-keskusteluita käyttävillä huoltajilla ja opettajilla on Lapset puheeksi -menetelmästä.

Fenomenografista tutkimusta tehtäessä yhdeksi olennaiseksi tutkimuksen luotettavuuden takeeksi nousee tutkijan tietoisuus omista taustasitoumuksistaan (Ahonen 1994, 122; Niikko 2003, 32-35; Asworth & Lucas 1998). Läpi fenomenografisen tutkimuksen on olennaista, että tutkija tuo esiin omat lähtökohtansa ja käsittelee niitä näkyvästi tutkimusta tehdessään (Ahonen 1994, 122). Näin tutkijan on mahdollista saavuttaa niin sanottu hallittu subjektiivisuus (Ahonen 1994, 122; Sandberg 1997, 207).

Tätä tutkimusta toteuttaessa tutkimustehtävän rajaamiseen on vaikuttanut runsaasti aiemman kandidaatin tutkielmani kautta kerätyt tiedot Lapset puheeksi -menetelmästä. Kandidaatin tutkielmassani haastattelin opettajia selvittäen erityisesti heidän kokemuksiaan siitä, millä tavoin he ovat Lp-menetelmää hyödyntäneet sekä minkälaisia kokemuksia heillä oli menetelmän käytöstä. Näin ollen olin jo aiemman tutkimuksen kautta muodostanut itselleni jonkinlaisen kuvan Lp-menetelmästä. Kandidaattitutkielmaani toteuttaessani olin huomannut muun muassa sen, kuinka haastateltavat käsittivät Lp-menetelmän lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevana välineenä. Käsityksiään Lp-menetelmästä kandidaatin tutkielmani haastateltavat esittivät muun muassa kuvaamalla vuorovaikutustilanteita sekä omaa rooliaan lapsen kasvattajana. Tämä mielikuva ohjasikin osittain teoreettisen perehtymisen vaihetta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan onkin hankittava tietoa ilmiöstä myös ennen varsinaista aineistonkeruun vaihetta (Ahonen 1994, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Kandidaatin tutkielman lisäksi teoreettisen perehtymisen vaihetta ohjasivat Lp-menetelmään liittyvät luennot. Osallistuin tammikuussa 2018 yhteen Lp-menetelmään liittyvään koulutuspäivään. Lisäksi lisäsin tietojani menetelmästä keskustelemalla Lp-menetelmän parissa työskentelevien Suomen Mielenterveysseuran hankejohtaja Tytti Solantauksen ja Toimiva lapsi & perhe -hankkeen projektipäällikkö Bitta Söderblomin kanssa. Nämä luennot ja keskustelut avasivat minulle erityisesti sitä, mihin Lp-keskustelun avulla on tarkoitus pyrkiä. Keskustelut, luennot ja teoreettinen perehtyminen ohjasivat tutkimuksen rajautumista opettajien ja huoltajien käsityksiä koskevaksi

tutkimukseksi. Hyvin erilaista tietoa Lp-keskusteluista olisin voinut saada esimerkiksi kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttämällä.

Teoreettisen perehtyneisyyden ja kandidaatin tutkielman tekemisen myötä minulla oli ennakkokäsityksiä siitä, minkälaisia käsityksiä haastateltavilla tulee todennäköisesti ilmenemään. Kuitenkin fenomenografiaa käsittelevissä teoksissa (mm. Huusko & Paloniemi 2006; Ahonen 1994; Alexandersson 1994) korostetaan tutkijan asemaa oppijana koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen yhdeksi olennaisimmaksi eettiseksi ongelmakohdaksi muodostuikin kysymys siitä, olenko tutkijana onnistunut haastattelu- ja analyysivaiheessa ohittamaan aiemmat käsitykseni Lp-keskustelusta. Tähän kysymykseen palaan myöhemmin aineiston hankintaa ja analyysia kuvaillessani.

## ***8.2 Aineiston hankintaan liittyvät kysymykset***

Aiheen rajauksen ohella tärkeä tutkimuksen eettinen valinta koskee haastateltavien valikoitumista (Holstein & Gubrium 1995). Tässä tutkimuksessa haastateltavat valikoitiin vapaaehtoisuuden periaatetta noudattaen. Tutkimuspyyntö lähetettiin kaikille Lp-menetelmää syksyllä 2017 kyseisessä kaupungissa käyttäneille alakoulun opettajille ja heidän oppilaidensa huoltajilleen. Aluksi haastateltavien saaminen tutkimukseen oli haastavaa ja lähestyin opettajia ja koulujen rehtoreita lukuisiin otteisiin. Käytin avukseni myös niitä opettajia, jotka olivat jo lupautuneet haastatteluun ja kehotin heitä kannustamaan kollegoitaan, joilla voisi olla ilmiön kannalta kiinnostavia käsityksiä osallistumaan haastatteluun. Näin ollen aineistoni onkin valikoitunut osittain lumipallo-otannalla, jossa tutkimustehtävän kautta olennaisia henkilöitä koitetaan tavoittaa muiden haastateltavien kautta (Hirsjärvi & Hurme 2014, 59–60).

Aineiston hankintaan liittyi suostuttelua, sillä lähestyin haastateltavia opettajia suoraan, mutta myös rehtoreiden eli opettajien esimiesten kautta. Myös huoltajien mukaan saamiseksi jouduin toistamaan haastattelupyyntöni useaan otteeseen. Haastattelupyyntöni lähetettiin huoltajille Wilma-viestintäpalvelun kautta sekä opettajien että rehtoreiden välityksellä. Kuitenkin Hirsjärvi ja Hurme (2014, 85) korostavat suostuttelun merkitystä haastateltavien valinnassa siksi, että lähtökohtaisesti haastateltavat eivät välttämättä ole motivoituneita jakamaan ajatuksiaan ilmiöstä. Suostuttelun kautta haastateltavat voivat jopa innostua aiheesta. Lisäksi suostuttelussa tuodaan esiin haastateltavien käsitysten ja kokemusten tärkeys esillä olevaan kysymykseen liittyen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 85). Pro gradu -tutkielmani kannalta huoltajien ja opettajien äänen esiin saaminen oli tärkeää, sillä heillä oli Lp-keskustelusta hyvin olennaista käytännön tietoa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista huomata myös, kuinka tutkimukseeni valikoituneet haastateltavat edustavat ainoastaan yhtä suomalaista kuntaa. Haastateltavien

valikoitumiseen tällä tavoin vaikutti muun muassa se, että Lp-keskustelua käytetään kunnissa vaihtelevin tavoin. Koska halusin tutkimuksessani käsitellä Lp-keskustelua juuri opettajan ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, oli olennaista, että haastateltavat olisivat käyttäneet Lp-keskustelua vuorovaikutuksen välineenä vanhempainvarttien ja muiden tutustumismuotojen sijasta. Tämä ehto toteutui kyseisen kaupungin kohdalla. Lisäksi halusin tutkijana päästä tutustumaan tarkemmin yhden kunnan tapaan käyttää Lp-keskustelua, jotta minun olisi mahdollista haastattelua ja analyysia tehdessäni ymmärtää se konteksti, jossa haastateltavat Lp-keskustelusta puhuivat.

Haastateltavien valinnan lisäksi voidaan tutkimusta lähestyessä kyseenalaistaa se, ovatko haastateltavat todella pystyneet haastattelutilanteissa tuomaan esiin rehellisesti käsityksensä ja kokemuksensa Lp-keskustelusta. On myös mahdollista, että haastattelutilanne ja omat valintani tutkijana ovat ohjanneet heitä vastaamaan tietyllä tapaa. Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä onkin hyvä pohtia sitä, mikä vaikutus minulla tutkijana oli haastateltavien käsitysten syntyyn (Ahonen 1994). Fenomenografian tutkimuskentällä esiintyy myös eriäviä näkemyksiä siitä, ovatko haastateltavien käsitykset sosiaalisessa haastattelutilanteessa kommunikaation kautta muodostettuja vai perustuvatko ne haastateltavien esireflektiivisille näkemyksille ilmiöstä (mm. Larsson 1986; Svensson 1984, 17–18). Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Mahdollisuudet esireflektiivisten käsitysten esiin tuomiseen ovatkin yksilöhaastattelussa ryhmähaastattelua paremmat (Hirsjärvi & Hurme 2014, 61–64). Haastattelu on kuitenkin aina vuorovaikutustilanne, vaikka kyseessä olisikin yksilöhaastattelu. Näin ollen haastateltavien käsitykset ovat varmasti osittain myös haastattelutilanteessa muodostettuja.

Haastattelutilanteessa pyrin olemaan sensitiivinen haastateltavien ilmaisuille, sekä suuntaamaan keskustelua heidän ehdoillaan. Informanttien sanavalintoja käyttämällä minimoin oman asenteellisuuteni näkymisen haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49). Esitin haastateltaville myös runsaasti jatkokysymyksiä, joiden tarkoituksena oli varmistaa, että informanttien käsitykset ilmiöstä tulivat esille heidän tarkoittamallaan tavalla. Näin väärin tulkitsemisen vaara analyysivaiheessa myös vähentyi.

Myös haastateltavien roolien ymmärrys on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista. Haastateltavat osallistuivat puolestaan tutkimukseen joko opettajina tai huoltajina. Tällä positiolla onkin voinut olla merkityksensä sille, millä tavoin haastateltava suhtautui haastattelutilanteessa minuun tutkijana. Haastattelutilanteissa haastateltavan ja informantin välille voidaan katsoa muodostuvan vuorovaikutussuhde, jossa haastattelija asettuu tiettyyn valta-asemaan suhteessa haastateltavaan (Silvennoinen 2016, 82). Korostin haastateltaville sitä, kuinka haastateltavat olivat tutkimuksessani Lp-keskustelun käyttökokemuksensa vuoksi asiantuntijaroolissa. Lisäksi kerroin jo



ennen haastattelun alkua kuinka tutkimuksen tarkoituksena on saada hyvin erilaiset ja toisistaan poikkeavatkin käsitykset Lp-keskustelusta esiin. Haastattelutilanteessa purin tietoisesti valta-asetelmaa minun ja haastateltavien välillä rohkaisemalla heitä puhumaan rehellisesti ja avoimesti kokemuksistaan.

Toisaalta merkityksellistä tutkimuksen kannalta on myös pohtia tutkielmani validiteettia (Ahonen 1994, 152). Validiteetin suhteen voidaan muun muassa kyseenalaistaa se, ovatko haastateltavat ymmärtäneet haastatteludialogissa esitetyt kysymykset niin kuin olen tulkinut. Lisäksi voidaan kysyä, ovatko haastateltavat rajanneet puheensa koskemaan ainoastaan Lp-keskusteluita vai puhuivatko he haastatteluissa myös muista kokemuksistaan opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen liittyen. Jotta ongelmaa tästä ei olisi syntynyt, keskustelin haastateltavien kanssa siitä, minkälainen Lp-lokikirja on ja minkälaisia asioita Lp-keskustelussa käytiin läpi. Loppujen lopuksi ainoastaan yhden haastateltavan puheesta oli mahdollista huomata, että haastattelutilanteen aluksi hän sekoitti Lp-keskustelun muihin vanhempaintapaamisten muotoihin. Hänen kohdallaan käytin haastattelussa aikaa lokikirjan esittelyyn ja sen sisällön läpikäymiseen. Näin keskustelu oli mahdollista palauttaa takaisin Lp-keskusteluun.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014) mukaan myös haastattelumuodolla on vaikutuksensa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimukseen osallistumista helpottaakseni olen toteuttanut osan haastatteluissa puhelinhaastatteluina, joiden ajankohdan sovin ennalta sähköpostitse tai puhelimesta. Haastatteluiden luonteen olen eritellyt taulukkoon 2. Vaikka haastattelumuodon auki jättämisellä sain houkutelua tutkimukseen enemmän vastaajia, puhelinhaastatteluiden ongelmana voidaan pitää sitä, että haastattelija menettää haastateltavan myötä jotain olennaista tietoa haastateltavan eleistä ja ymmärryksestä asiaan liittyen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 64). Lisäksi tutkijan voi olla haastavaa selvittää, onko haastateltava ymmärtänyt haastattelijan kysymyksen vai ei. Puhelinhaastatteluiden mahdollisia ongelmia pyrin välttämään kiinnittämällä erityistä huomiota siihen, että esitin haastateltaville haastattelutilanteessa runsaasti kysymyksiä heidän ilmauksiinsa ja käsityksiinsä liittyen. Näin pyrin minimoimaan sen riskin, etten todellisuudessa ymmärtänyt, mitä haastateltava ilmauksellaan tarkoittaa. Lisäksi jo ennen puhelinhaastatteluiden toteutumista keskustelin haastateltavien kanssa haastattelun ajankohdasta ja pyysin heitä valitsemaan ajankohdan, jolloin heidän olisi mahdollista keskustella aiheesta ilman muita häiriötekijöitä. Haasteista huolimatta myös puhelinhaastatteluista muodostui vuorovaikutustilanteina luontevia.

Tutkimukseni eettisyyden vuoksi olen koko tutkimuksen teon ajan säilyttänyt haastateltavien anonymiteetin. Tutkimuseettisissä periaatteissa on nostettu esiin, kuinka tutkittavia ei tulisi pystyä tunnistamaan tutkimusraporttia luettaessa eikä tutkimuksesta tulisi koitua tutkittaville haittaa (Hammersley & Atkinson 1995, 267). Haastateltavien anonymiteetin vuoksi en

ole tutkimuksessani tuonut esiin sitä, missä kunnassa kyseinen tutkimus on toteutettu. Kuitenkin kunnan sisällä on mahdollista, että haastateltavat voisivat tunnistaa toisensa vastausten tai esimerkiksi iän ja työkokemuksen perusteella. Tästä syystä en ole raportissa tuonut esiin haastateltavista mitään sellaisia tietoja, joiden en ajattele antavan lisätietoa tutkittavien käsityksiin liittyen.

### 8.3 *Analyysin luotettavuus*

Myös analyysia toteuttaessaan tutkija tekee lukuisia valintoja, jotka vaikuttavat tulosten luotettavuuteen. Erityisesti fenomenografista tutkimusta onkin kritisoitu siitä, että aineiston analyysivaihe saattaa jäädä lukijalle epäselväksi ja näin lukijan on vaikeaa arvioida tulosten luotettavuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla olen pyrkinyt tutkimusta toteuttaessani olemaan sensitiivinen aineistolle ja sieltä nouseville käsityksille sekä suuntaamaan tutkimustani niiden ohjaamalla tavalla. Käytännössä sensitiivisyys aineistolle tarkoitti sitä, että varsinaiset tutkimusongelmat rajautuivat vasta aineiston lukemisen yhteydessä. Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä olennaista onkin, että tutkija muodostaa kuvauskategoriat vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Ahonen 1994, 126; Huusko & Paloniemi 2006, 166). Näin tutkimuksen informanttien käsitykset voidaan saada totuudenmukaisesti esille.

Aiemman tutkimuksen ja teoreettisen perehtyneisyyden antamat tiedot Lp-menetelmästä ja kodin ja koulun vuorovaikutuksesta ohjasivat tässä tutkimuksessa analyysin etenemistä. Tältä osin voidaankin kyseenalaistaa se, olenko tutkijana onnistunut olemaan todella sensitiivinen aineistolle. Kuitenkin tutkimusongelmiin takertumisen sijaan olen muodostanut lopulliset kuvauskategoriat pohtien kysymystä siitä, millä eri tavoin Lp-menetelmä on mahdollista käsittää. Kuten luvussa 5 olen tuonut esiin, olisi kuvauskategoriat voinut muodostaa myös muulla tavoin. Olen kuitenkin päätenyt kuvauskategorioissa kuviossa 4 esitettyyn muotoon siitä syystä, että kuvauskategorioiden tarkoituksena on olla mahdollisimman erillisiä toisistaan ja niitä tulisi olla lukumääräisesti mahdollisimman vähän (Marton & Booth 1997, 125). Fenomenografian valikoitumisella tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi on ollut siis vaikutuksensa myös sille, minkälaisia tuloksia tutkimuksesta saadaan.

Fenomenografisen analyysiin onnistuneisuutta voidaan arvioida myös siitä näkökulmasta, onko aineisto aitoa, eli löytyvätkö haastateltavien käsitykset Lp-keskusteluun liittyen lopullisesta kuvauskategoriasysteemistä (Larsson 1986, 37; Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tässä tutkimuksessa olen lukuisilla aineistoesimerkeillä pyrkinyt osoittamaan, kuinka haastateltavien

käsitykset sijoittuvat myös lopulliseen kuvauskategoriasysteemiin ja ovat tämän synnyn taustalla vaikuttava tekijä. Lisäksi merkitysyksiköiden lukumäärät (taulukko 4) esittämällä pyrin kertomaan lukijalle myös tietoa siitä, kuinka yleinen jokin käsitystapa aineistossa oli. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa ei käsitysten lukumäärällä ole merkitystä, pyrin tällä tavoin lisäämään analyysin läpinäkyvyyttä.

Aitouden ohella voidaan fenomenografista tutkimusta tarkastella siitä näkökulmasta, onko tutkija onnistunut tekemään ensimmäisen tason kategorioista toisen tason kategorioita ja vertailemaan tutkimuksessa esiintyviä kuvauskategorioita toisiinsa ja teoriaan (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tämän tutkimuksen tapauksessa aineisto muodostui hyvin moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, josta oli aluksi hyvin vaikea päästä kiinni. Tämä johtui haastateltavien hyvinkin monenlaisista tavoista käsittää Lp-keskustelua. Analyysia toteuttaessani huomasin pitkällisten pohdintojen jälkeen, kuinka olennaisin käsityksiä ja tätä kautta myös kuvauskategorioita erottava tekijä oli se, miten haastateltavat suhtautuivat kasvatusvastuun jakoon huoltajien ja opettajan välillä. Tähän tulokseen päädyin lukuisten aineiston lukukertojen ja merkitysyksiköistä muodostettujen ryhmittelyjen perusteella. Toisen asteen kuvauskategoriat muodostuivatkin lopulta sen perusteella, miten kasvatusvastuusta ja lisäksi positiivisten ja negatiivisten Lp-keskusteluun liitettävien näkemysten ympärille. Tällä tavoin kuvauskategorioiden välille syntyivät hyvinkin selkeät erot.

Kuvauskategorioita muodostaessa huomasin myös, kuinka fenomenografiseen tutkimukseen liittyy myös ylitulkitsemisen vaara (Ahonen 1994, 130). Pyrin välttämään ylitulkintaa lukemalla aineistoa koko analyysin teon ajan. Lisäksi en koittanut tutkimuksessani erotella huoltajien ja opettajien käsityksiä Lp-keskustelusta erikseen, koska en analyysiprosessini aikana huomannut näissä käsittämisen tavoissa eroja. Kuitenkin aineistoesimerkeissä olen tuonut esiin sen, onko ote huoltajan (H), opettajan (O) vai kenties huoltajana ja opettajana (H&O) Lp-keskustelussa olleen haastateltavan puheesta. Tämän kuvauskategoria systeemin valossa sekä huoltajat että opettajat esittivät käsityksiä kaikista kolmesta kuvauskategoriasta. Jätän kuitenkin lukijan oman tulkinnanvaraiseksi sen, onko huoltajien ja opettajien käsityksissä olennaisia eroja.

#### ***8.4 Tulosten yleistettävyys ja jatkotutkimusaiheet***

Tämän tutkimuksen tapauksessa on hyvä pysähtyä pohtimaan myös tutkimuksen tulosten merkitystä laajemmin. Fenomenografiassa on mahdollista, että joitain käsittämisen tapoja jää tutkimuksen ulkopuolelle haastateltavien valikoitumisen kautta (Larsson 1986; Svensson 1984; Ahonen 1994). Tutkimusta luettaessa voidaan esimerkiksi kysyä, edustavatko tutkimukseen osallistuvat haastateltavat ääripään näkemyksiä ilmiöstä. Koska tutkittavat ovat valikoituneet

vapaaehtoisuuden periaatetta noudattaen, oli heillä lähtökohtaisesti jokin näkemys Lp-keskustelusta, jonka he halusivat saada esille. Onkin täysin mahdollista, että tämän tutkimuksen ulkopuolelle on jäänyt hyvin monenlaisia tapoja käsittämisen tapoja. Koska kuitenkin tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävyyks, vaan laajempi ymmärrys ilmiöstä, voidaan tutkimusta pitää onnistuneena, vaikka tutkimus ei tavoittaisikaan kaikkia tapoja käsittää Lp-keskusteluita.

Lisäksi voidaan kysyä, onko tutkittavien määrällä vaikutuksensa tutkimuksen luotettavuuteen (Ahonen 1994, 151–152). Fenomenografisen tutkimuksen tapauksessa tutkimuksessa ei pyritä välttämättä tutkimuksen laajuuteen vaan syvyyteen (Ahonen 1994, 152). Tämän tutkimuksen tapauksessa tavoitteeni oli päästä käsiksi haastateltavien käsityksiin mahdollisimman syvällisellä tasolla ja laajentaa näin käsitystä Lp-keskustelusta. Tutkimusta tehtäessä ongelmaksi ei muodostunutkaan käsittämisen tapojen niukkuus, vaan päinvastoin runsaus. Mahdollisimman syvällisen ymmärryksen saamiseksi olenkin pyrkinyt kuvaamaan haastateltavien käsitykset aidosti ja teoriaan sitoen.

Jatkotutkimukselle pro gradu -tutkielmani antaa hyvin monelaisia mahdollisuuksia. Koska fenomenografisen tutkimuksen avulla ei päästä yleistettävään tietoon Lp-keskustelusta, olisi opettajien ja huoltajien ajatuksia Lp-keskustelusta mielenkiintoista tutkia myös määrällisen tutkimuksen keinoin. Lisäksi Lp-keskusteluita voisi lähestyä tarkemmin vertailemalla niitä esimerkiksi vanhempainvartteihin. Kiinnostavana jatkotutkimuskysymyksenä olisikin, kuvailevatko opettajat ja huoltajat Lp-keskusteluita keskustelutilanteina onnistuneemmiksi kuin vanhempainvartteja.

## 9 LOPUKSI

Aiemmissa Lapset puheeksi -menetelmää koskevissa tutkimuksissa (Solantaus ym. 2009; Niemelä ym. 2010) menetelmän toimivuutta on tutkittu aikuisten mielenterveyspalveluiden piirissä. Nämä tutkimustulokset ovat osoittaneet Lp-menetelmän hyödylliseksi työvälineeksi terveydenhuollossa. Koulu on kuitenkin instituutiona omanlaisensa. Jotta Lp-keskustelua ja Lp-koulutusta olisi mahdollista kehittää juuri koulun piiriin sopivaksi, on olennaista ymmärtää sitä todellisuutta, jossa koulussa eletään.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja huoltajien käsityksiä Lp-keskustelusta ja samalla toimia siltana Lp-menetelmän kehittäjien ja koulutodellisuudessa keskustelumallia käyttävien välillä. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat ja huoltajat suhtautuvat Lp-keskustelun käyttöön vaihtelevasti. Suurimmaksi osaksi haastateltavat esittivät Lp-keskustelusta positiivisia käsityksiä, mutta myös negatiivisia käsityksiä ja parannuskohtia löytyi. Kuitenkin tätä merkityksellisempi löydös tutkimuksessa on se, kuinka opettajien ja huoltajien suhtautuminen kasvatuskumppanuuteen vaikutti siihen, minkälaisia käsityksiä he Lp-keskustelusta esittivät. Kuvauskategoriat muodostuivatkin tämän kysymyksen ympärille. Ensimmäisessä kuvauskategoriassa on esitelty käsitykset, joiden mukaan Lp-keskustelu on hyödyllinen työväline kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Tämän käsitysryhmän mukaan Lp-keskustelu tukee ja luo kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta. Toisessa kuvauskategoriassa on esitetty parannusehdotuksia Lp-keskustelulle, jotta menetelmästä voitaisiin saada kasvatuskumppanuutta tukeva menetelmämuoto. Kolmas kuvauskategoria jäsenyi näistä kahdesta erillisenä. Sen mukaan Lp-keskustelu ei ole hyödyllinen kodin ja koulun vuorovaikutuksen muoto, koska opettajan ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen ei tarvitse aina olla kasvatuskumppanuutta.

Haastatteluissa informantit kävivät myös paljon keskustelua opettajan ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen rajoista sekä siitä, mihin tällä vuorovaikutuksella pyritään. Mielenkiintoista haastatteluissa oli, kuinka sama haastateltava toi Lp-keskustelusta esiin kaikkiin kolmeen kuvauskategoriaan kuuluvia käsityksiä. Opettajat ja huoltajat pohtivatkin haastattelussa avoimesti sitä, minkälainen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä on tarpeellista.

Tässä tutkimuksessa olen tuonut vahvasti esiin sitä, kuinka haastateltavien käsitykset Lp-keskustelusta ovat yhteydessä siihen, minkä ajatellaan olevan kodin ja koulun vuorovaikutuksen sekä laajemmin ajateltuna koulun tarkoitus. Lp-menetelmän toimivan käyttöönoton edellytyksenä on, että opettajat ja huoltajat jäsentävät kasvatuskumppanuuden kodin ja koulun vuorovaikutuksen tavoitteeksi. Jos kasvatuskumppanuus, lapsen pärjäävyyksien vahvistaminen ja yhteistoiminta lapsen hyvinvoinnin eteen ovat kodin ja koulun vuorovaikutuksen tavoitteita, on Lp-keskustelu toimiva vuorovaikutuksen väline. Siitä, mihin kodin ja koulun vuorovaikutuksella tulisi pyrkiä, on kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan erilaisia näkemyksiä.

# LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen, (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alexandersson, M. 1994. Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Teoksessa B. Starrin & P-G. Svensson (toim.), Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studentlitteratur. 111–136.
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.) The Quality of Life. Oxford: Clarendon Press, 88–94.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the ‘world’ of phenomenography? Scandinavian Journal of Educational Research 42 (4), 415–431.
- Asplund-Carlsson, M., Marton, F. & Halász, L. 1993. Readers’ Experience and Textual Meaning: An Empirical Study. Journal of Literary Semantics 22 (2), 104–123.
- Bardy, M. 2009. Hyvinvoinnin ulottuvuudet – perheen ja yhteiskunnan suhteissa. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 226–240.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Harvard: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomi: UNIPress, 221–288.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Christensen, P. 2004. The health-promoting family: a conceptual framework for future research. Social Science & Medicine 59 (2), 377–387.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin, & Y. Lincoln, (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE, 1–29.
- Epstein, J.L. 1987. Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Teoksessa K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losell, (toim.) Social intervention: Potential and constraints. New York: DeGruyter, 121–136.
- Epstein, J.L. 1992. Schools and family partnership. Teoksessa M. Alkin, (toim.) Encyclopedia of educational research, 6th edition. New York: MacMillan, 1139–1151.
- Epstein, J. L. 1994. The Theory to Practice. School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success. Teoksessa C.L. Fagnano, & B.Z. Weber, (toim.) School, Family, and Community Interaction. A View from the Firing Lines. Boulder CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. 1995. School/Family/Community Partnerships Caring for the Children. Winchester: Phi Delta Kappan, 701–712.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Fergus S., Zimmerman M. A. 2005. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. Annual Review Public Health 26 (1), 399–419.
- Fullan, M. 2001. The new meaning of educational change, 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Gray, J.P., Padrón, Y.N. & Waxman, H.C. 2004. Introduction and overview. Teoksessa J.P. Gray, Y.N. Padrón, & H.C. Waxman, (toim.) Educational Resiliency: Student, Teacher, and School Perspectives. Greenwich: Information Age Publishing, 3–10.
- Greenwood, G.E. & Hickman, C.W. 1991. Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. The Elementary School Journal 91 (3), 279–288.
- Hakala, J. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–24.
- Hamarus, P., Landen, L., Kanervio, P., & Pulkkinen, S. 2014. Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, M. 2000. Syrjäytymisen tutkimus 1990-luvulla. Teoksessa M. Heikkilä, & J. Karjalainen (toim.) Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Helsinki: Gaudeamus.
- Heino, T. & Kuure, T. (toim.) 2009. Syrjäytymisvaarassa olevat lapset ja nuoret – esiselvitys. Prosessinäkökulma ehkäisevän lapsi- ja nuorisopolitiikan sekä lastensuojelun ohjaukseen, tiedonkeruuseen ja ammattikäytäntöihin. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta, 10/2009. [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/686f292b-aeae-4e81-9f1b-adfed3fb26e1/ee4f60f8-4de2-4fc3-90f1-026027cdab9c/JULKAISU\\_20110617120608.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/686f292b-aeae-4e81-9f1b-adfed3fb26e1/ee4f60f8-4de2-4fc3-90f1-026027cdab9c/JULKAISU_20110617120608.pdf) . (Luettu 5.2.2018.)



- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Tutkimuksia 123. Helsinki: Stakes.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatopsykologian tutkimusyksikkö.
- Holma, K. & Hyytiäinen, H. 2015. Filosofian ja empirian dialogi: normatiiviset ja deskriptiiviset ulottuvuudet kasvatustutkimuksessa. *Kasvatus* 46 (3), 220–232.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. The active interview. London: Sage.
- Huikko, E., Kovanen, L., Torniainen-Holm, M., Vuori, M., Lämsä, R., Tuulio-Henriksson, A. & Santalahti, P. 2017. Selvitys 5–12-vuotiaiden lasten mielenterveyshäiriöiden hoito- ja kuntoutuspalvelujärjestelmästä Suomessa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportti, 14/2017.
- Hurrelmann, K. 1988. Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality. New York: Cambridge University Press.
- Huttunen, J. 2015. Mitä terveys on? Lääkärikirja Duodecim. 10.11.2015. [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00903](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00903) . (Luettu 26.11.2017.)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Janhukainen, M. & Järvinen, T. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–151.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustieteiden filosofia*. 367–400.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen (OPERO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Altola, & R. Valli, (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.
- Kurki-Hartikainen, U. 2009. Vanhempainvarteista kehityskeskusteluihin. Tampere: Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Lahti, E. 2014. Sisu – toiminnan tahtotila. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Altola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI Bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 22 (1), 29–41.
- Lepistö, M. 2009. Kodin ja koulun yhteistyö lapsen kasvun ja kehityksen tukena alakoulussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lämsä, A-L. 2009. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 21–32.
- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–65.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Exploring different conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The International Encyclopedia of Education*, 2nd edition, vol. 8. Postlethwaite: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. 1995. Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 165–180.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg: *Studies in educational sciences* 109, 163–187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajakäyntejä*. Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp 2003.
- Minkkinen, J. 2015. *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet koulussa*. Tampere: Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

Määttä, K., & Uusiautti, S. 2012. Parental love – Irreplaceable for children's well-being. *Global Journal of Human Social Sciences*, 12 (10), 1–8.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Notkola, V., Pitkänen, S., Tuusa, M., Ala-Kauhaluoma, M., Harkko, J., Korkeamäki, J., Lehikoinen, T., Lehtoranta, P. & Puumalainen, J. 2013. Nuorten syrjäytyminen. Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013. Helsinki: Eduskunta 2013.

Opetushallitus & Suomen Vanhempainliitto. 2007. Laatusuhteiden ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 30.12.2013/1287.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287> . (Luettu 1.2.2018)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. 2012. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Kansallinen syntymäkohortti 1987 -tutkimusaineiston valossa. Raportti 52/2012. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Paavola, A., Rousu, S., Laiho, K. 2006. Lasten hyvinvointi kunnan yhteiseksi asiaksi: Lapsipolitiikan kuntakyselyn 1.4.2005 tuloksia. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie, & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 125–146.

Raitasalo, R. & Maaniemi, K. 2011. Nuorten mielenterveyden häiriöiden aiheuttamat sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys vuosina 2004–2009. Työterveyslaitoksen tiedote 6.4.2010.

Rantala, I. 2006. Nuorten syrjäytymistä ehkäisevät hankkeet Tampereen seudulla. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 215–283.

Rintanen, H. 2000. Terveys ja koulutuksellinen syrjäytyminen nuoren miehen elämänsä. Tampere: Tampereen yliopiston terveystieteiden yksikkö.

Ristolainen, H., Varjonen, S. & Vuori, J. 2013. Mitä tiedämme politiikkatoimien vaikuttavuudesta lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä hyvinvointierojen vähentämisessä? Poliittikkatoimien vaikuttavuuden tieto- ja arviointikatsaus. Valtioneuvoston kanslian raporttisarja 2/2013. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Sameroff, A. 2009. The transactional model of development: How children and contexts shape each other. Washington (D.C.): American Psychological Association.

Sameroff, A. 2010. A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development* 81 (1), 6–22.

Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development* 16 (2), 203–212.

Sandberg, O. 2015. Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Tampere: Tampereen yliopisto.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. 2004. Connection between temperament and social development: A review. *Social Development*, Vol. 13, 142–170.

Santalahti, P., Sourander, A. & Piha, J. 2009. Lasten mielenterveyspalveluiden käyttö. *Duodecim* 125 (9), 959–964.

Silver, H. 1994. Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review* 133 (5–6), 531–578.

Silvennoinen, H. 2016. Helppo ja halpa haastattelu. *Aikuiskasvatus* 36 (2), 82–83.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Sinko, P. & Muuronen, K. 2013. Olisiko jo tekojen aika? Lastensuojelun asiakastyössä toimivien näkemyksiä lastensuojelun nykytilasta. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia & Lastensuojelun keskusliitto.

Snäll, M. 1997. Kohtaamisia ruudussa, kohtaamisia puheessa. Teoksessa M. Alastalo (toim.) Haastattelupuheesta tutkijan tulkintaan. Kolme kertomusta laadullisesta yleisötutkimuksesta. Helsinki: Helsingin yliopiston viestinnän laitoksen julkaisuja, 42–72.

Solantaus, T. 2002. Kehitysympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Teoksessa I. Kangas, I. Keskimäki, S. Koskinen, E. Lahelma, K. Manderbacka, R. Prättälä & M. Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita.

Sosiaali- ja terveysministeriö. Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (Luettu 1.12.2017)

Sosiaali- ja terveysministeriö. Terveydenhuoltolaki. 30.12.2010/1326.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326> (Luettu 1.12.2017)

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2013. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:19. Toimiva lastensuojelu. Selvitysryhmän loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126183/Toimiva%20lastensuojelu%20loppuraportti\\_final\\_19062013.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126183/Toimiva%20lastensuojelu%20loppuraportti_final_19062013.pdf?sequence=1) . (Luettu 29.1.2017)

- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Syrjäytymisen ja köyhyyden ehkäiseminen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö <http://stm.fi/syrjaytymisen-ja-koyhyden-ehkaisy> . (Luettu 27.11.2017)
- Southwick, S. , Bonanno G. Masten, A. Panter-Brick, C. & Yehuda, R. 2014. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 5(1), 1–14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4185134/> (Luettu 25.11.2017)
- Suhonen, L. 2008. Ammattikoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Svensson, L. 1984. Människobilden i INOM-gruppens forskning: den lärande människan. Rapporter från Pedagogiska institutionen 3. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Taylor, L. & Adelman, H.S. 2000. Connecting schools, Families, and Communities. *Professional School Counseling* 3 (5), 298–307.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015a. Hyvinvointi ja terveyserot. Hyvinvointi. <https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>. (Luettu 24.11.2017)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015b. Syrjäytyminen ja osallisuus. Nuorten syrjäytyminen. <https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointipolitiikka/elinolot-ja-hyvinvointi/syrjaytyminen-ja-osallisuus/nuorten-syrjaytyminen> . (Luettu 24.11.2017)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. 2013. Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54 (4), 348–366.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren. (toim.) *Reflections on phenomenography – Toward a methodology*. Göteborg University, 105–130.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. V. Cole, S. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman (toim.) Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language: the development of higher psychological processes*. E. Hanfmann, & G. Vakar. Cambridge (toim.) Massachusetts: M.I.T. Press.

Väänänen, R. 2013. Perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopion yliopistollinen sairaala, lastenpsykiatrian klinikka. Kuopio: Kopijyvä.

Wahlbeck, K., Hannukkala, M., Parkkonen, J., Valkonen, J. & Solantaus, T. 2017. Mielenterveyden edistäminen kansanterveystyön ytimessä. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 133 (10), 985–992.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa: avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma.

World Health Organization. 2017. Frequently asked questions. What is the WHO definition of health? <http://www.who.int/suggestions/faq/en/>. (Luettu 27.11.2017)

Zimmermann, A. 2013. Resiliency Theory. A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. Health Education & Behavior 40 (4), 381–383.

### *Lapset puheeksi -menetelmäkirjallisuus ja menetelmään liittyvä tutkimus:*

Beardslee, W. R. & Podorefsky, D. 1998. Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. American Journal of Psychiatry 145 (1), 63–69.

Beardslee, W. R., Salt, P., Versage, E., Gladstone, T., Wright, E. & Rothberg, P. 1997. Sustained change in parents receiving preventive interventions for families with depression. American Journal of Psychiatry 154 (4), 510–515.

Kasvun tuki. Vaikuttavan varhaisen tuen tietolähde. Toimiva lapsi & perhe -menetelmät: Lapset puheeksi -keskustelu. <http://kasvuntuki.fi/tyomenetelmat/toimiva-lapsi-perhe-menetelmat-lapset-puheeksi-keskustelu/>. (Luettu 6.9.2018)

Niemi, H. 2008. Toimiva lapsi ja perhe - työmenetelmien arviointiselvitys. Vanhempien ja työntekijöiden näkemyksiä. Rovaniemi: Lapin sairaanhoitopiiri.

Niemelä, M., Väisänen, L., Marshall, C., Hakko, H. & Räsänen, S. 2010. The experiences of mental health professionals using structured family-centered interventions to support children of cancer patients. Cancer Nursing 33, E18–27.

Niemelä, M. 2014. Lapset puheeksi –työn tausta ja menetelmät. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoks. [https://www.ppshp.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/npp/embeds/32387\\_PPM\\_LP\\_MN.pdf](https://www.ppshp.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/npp/embeds/32387_PPM_LP_MN.pdf). Viitattu 10.1.2015 & 20.4.2016.

Raahen hyvinvointikuntayhtymä. 2015. Toimiva arki – hyvinvoiva lapsi. Raahen seutukunnan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2015–2018. [http://www.ras.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/ras/embeds/raswwwstructure/15400\\_Toimiva\\_arki\\_-\\_hyvinvoiva\\_lapsi\\_2015.pdf](http://www.ras.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/ras/embeds/raswwwstructure/15400_Toimiva_arki_-_hyvinvoiva_lapsi_2015.pdf). (Luettu 25.12.2017)

Solantaus, T. 2013. Lapset puheeksi – kun vanhemmalla on mielenterveyden ongelmia. Manuaali ja lokikirja. Toimiva lapsi & perhe -työ. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Suomen

Mielenterveysseura.

[https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials\\_files/lapset\\_puheeksi\\_-keskustelu\\_-\\_manuaali\\_ja\\_lokikirja\\_kun\\_vanhemmalla\\_on\\_mielenterveyden\\_ongelmia.pdf](https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/lapset_puheeksi_-keskustelu_-_manuaali_ja_lokikirja_kun_vanhemmalla_on_mielenterveyden_ongelmia.pdf). (Luettu 14.11.2017)

Solantaus, T. 2015. Lapsen ja nuoren kehitystä tukeva toiminnallinen kartoitus varhaiskasvatuksessa ja koulussa: Lapset puheeksi -keskustelun taustateoria. Toimiva lapsi & perhe -työ. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.

[https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials\\_files/lapset\\_puheeksi\\_-keskustelun\\_taista\\_varhaiskasvatuksessa\\_ja\\_koulussa.pdf](https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/lapset_puheeksi_-keskustelun_taista_varhaiskasvatuksessa_ja_koulussa.pdf). (Luettu 27.9.2017 & 14.11.2017)

Solantaus, T. & Niemelä, M. 2016. Arki kantaa - kun se pannaan kantamaan. Perheterapia 32(1), 21–33.

Suomen Mielenterveysseura. Toimiva lapsi & perhe -työ. 2017a.

<http://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittamistoiminta/lapset-ja-nuoret/toimiva-lapsi-perhe-tyo>. (Luettu 1.11.2017)

Suomen Mielenterveysseura. Lapset puheeksi -keskustelu. 2017b.

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittamistoiminta/lapset-ja-nuoret/toimiva-lapsi-perhe-tyo/lapset-puheeksi-keskustelu>. (Luettu 20.11.2017)

Suomen Mielenterveysseura. Lapset puheeksi -neuvonpito. 2017c.

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittamistoiminta/lapset-ja-nuoret/toimiva-lapsi-perhe-tyo/lapset-puheeksi-neuvonpito>. (Luettu 20.11.2017)

Suomen Mielenterveysseura. Lapset puheeksi -perheinterventio. 2017d.

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittamistoiminta/lapset-ja-nuoret/toimiva-lapsi-perhe-tyo/lapset-puheeksi-perheinterventio>. (Luettu 20.11.2017)

Suomen Mielenterveysseura. Lapset Puheeksi -lokikirjat. 2018.

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/kirjat/lapset-puheeksi-lokikirjat> . (Luettu 7.9.2018)

Tchernegovski, P. 2015. “Let’s Talk about Children”: A pilot evaluation of an e-learning for mental health clinicians. *Clinical Psychologist* 9 (1), 49–58.

Toikka, S. & Solantaus, T. 2006. The Effective Family Programme II. Clinicians’ Experiences of Training in Promotive and Preventative Methods in Child Mental Health. *International Journal of Mental Health Promotion* 8 (1), 4–10.

### *Muut lähteet:*

Kaipio, K. 2011. Yhteisöllisyys toisi työrauhaa. Joko olisi aika palauttaa yhteisöllisyys? *Luokanopettaja* 2011/3, 8–9.

Kinnunen, T. 29.4.2018. Kyllä koulu hoitaa. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-10182817>. (Luettu 11.8.2018)

Kallunki, H. 21.1.2015. Luento Lapset puheeksi -menetelmän käytöstä Raahen hyvinvointikuntayhtymässä. Muutos Nyt. Lapset puheeksi -seminaari Oulun yliopistollisessa sairaalassa. Oulun kaupunki. <https://www.youtube.com/watch?v=39koVkgBOu4&t=3948s>. (Katsottu 1.10.2017 & 15.11.2017)

Solantaus, T. 21.1.2015. Luento Lapset puheeksi -menetelmästä. Muutos Nyt. Lapset puheeksi -seminaari Oulun yliopistollisessa sairaalassa. Oulun kaupunki. <https://www.youtube.com/watch?v=39koVkgBOu4&t=3948s>. (Katsottu 1.10.2017 & 15.11.2017)

Savolainen, L. 2015. Vanhemman mielenterveyshäiriö siirtyy usein lapselle – Mutta se ei ole kohtalo. Yle Uutiset. 7.10.2015.

Tikkanen, T. 2008. Laatusuhteiden yhteistyöhön. Koti koulun tukena. Opettaja-lehti 2008/4. 33.



# LIITTEET

## *Haastattelun suuntaa-antavat apukysymykset*

Taustakysymykset opettajat:

- Ikä?
- Työkokemus?
- Koulutus Lp-menetelmän käyttöön?
- Missä tilanteissa olet käyttänyt Lp-keskustelua?
- Keiden kohdalla olet käyttänyt Lp-keskustelua
- Oletko osallistunut Lp-keskusteluun huoltajan ominaisuudessa?

Taustakysymykset huoltajat:

- Ikä?
- Kuinka monen lapsen kohdalla olet käynyt Lp-keskustelun?
- Missä tilanteissa olet osallistunut Lp-keskusteluun?
- Oletko osallistunut Lp-keskusteluun työntekijänä?

1. Minkälainen kodin ja koulun vuorovaikutuksen väline Lp-keskustelu on?
  - Minkälaisia Lp-keskustelut ovat olleet tilanteina?
  - Valmistauduitko Lp-keskusteluun? Miten valmistauduit Lp-keskusteluun? Miltä valmistautuminen tuntui?
  - Minkälaisia vaikutuksia valmistautumisella oli itse keskustelutilanteelle?
  - Koetko Lp-keskustelussa esiin tulevat asiat työsi kannalta olennaisiksi?
  - Millä tavoin suhtaudut Lp-keskustelun käyttöön vuorovaikutuksen välineenä?
  - Onko oppilas ollut mukana Lp-keskustelussa? Onko tällä ollut vaikutuksensa?
2. Minkälaista vuorovaikutus Lp-keskustelussa on?
  - Millä tavoin puheenvuorot jakaantuivat Lp-keskustelun aikana? Miksi näin?
  - Mikä oli oma roolisi Lp-keskustelussa? Miksi roolisi oli tällainen?
  - Minkälaiset asiat nousivat puheenaiheeksi Lp-keskustelussa?
  - Minkälaista asiantuntijuutta sinulla oli Lp-keskustelussa? Minkälaista asiantuntijuutta huoltajilla/opettajilla oli?
  - Mikä Lp-keskusteluissa on helppoa? Mikä Lp-keskusteluissa on vaikeaa?
  - Vaikuttaako Lp-lokikirjan käyttö jollain tapaa jommankumman aktiivisuuteen keskustelutilanteessa?
3. Minkälaista vuorovaikutus Lp-keskustelussa on verrattuna muihin vanhempaintapaamisen muotoihin? (Nämä kysymykset vain opettajalle sekä tilanteen mukaan huoltajille)
  - Mitä eroa Lp-keskustelulla on verrattuna esim. vanhempainvartteihin?
  - Eroaako valmistautuminen Lp-keskusteluun jollain tapaa valmistautumisesta muihin keskusteluihin?
  - Vaikuttaako Lp-lokikirjan käyttö siihen, minkälaisia asioita keskustelutilanteessa nousee esiin?

- Miten huoltajat/(opettajat) ovat suhtautuneet Lp-keskustelun käyttöön?
4. Minkälaisia seurauksia Lp-keskustelun käymisellä on?
- Opinko jotain uutta lapsesta tai kodista/koulusta? Opinko jotain erilaista kuin esim. vanhempainvartissa?
  - Muuttuivatko mielikuvani lapsesta Lp-keskustelun myötä?
  - Ovatko keskustelussa esiin tulleet asiat johtaneet käytännön toimiin?
  - Ovatko keskustelussa esiin tulleet asiat vaikuttaneet vuorovaikutukseesi lapsen kanssa?
  - Ovatko keskustelussa esiin tulleet asiat vaikuttaneet vuorovaikutukseesi opettajan/huoltajan kanssa?
  - Millä tavoin Lp-keskustelun käyminen vaikutti toimintaasi kasvattajana?
5. Millä tavoin Lp-keskustelu vastaa odotuksiasi kodin ja koulun välistä keskustelua kohtaan?
- Minkälaisia hyviä puolia Lp-keskustelussa on?
  - Minkälaisia huonoja puolia tai kehityskohteita Lp-keskustelussa on?